



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

O CONTRIBUTO DAS ARTES VISUAIS NUMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA TODOS

A disciplina de educação artística como potenciadora de aprendizagens no
contexto da inclusão nas escolas secundárias

Albertina Sousa Pires



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Albertina Sousa Pires

O CONTRIBUTO DAS ARTES VISUAIS NUMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA TODOS

Mestrado em Educação Artística

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Professora Doutora Teresa Gonçalves

Fevereiro de 2018



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Albertina Sousa Pires

O CONTRIBUTO DAS ARTES VISUAIS NUMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA TODOS

A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA COMO POTENCIADORA DE
APRENDIZAGENS NO CONTEXTO DA INCLUSÃO NAS ESCOLAS
SECUNDÁRIAS

Mestrado em Educação
Área de Especialização em Educação Artística

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Teresa Gonçalves

Fevereiro de 2018

DEDICATÓRIA

A todos aqueles que de uma forma ou de outra, têm contribuído para a valorização da disciplina de Educação Artística nas escolas.

AGRADECIMENTOS

Antes de mais, desejo expressar o meu agradecimento a todos os que tornaram a elaboração deste trabalho de investigação um sonho realizado.

À minha orientadora, a Professora Doutora Teresa Gonçalves, pela disponibilidade e dedicação que expressou ao longo de todo este processo.

A todos os professores cujas preciosas sugestões foram fundamentais, em particular ao Professor Doutor Carlos Almeida, pelo grande apoio e disponibilidade sempre manifestado durante a elaboração deste projeto.

De igual modo, quero deixar um agradecimento especial à professora Mestre Isabel Lima e à Professora Doutora Anabela Moura, pela grande colaboração no estudo, bem como aos alunos envolvidos e seus Encarregados de Educação, pela sua carinhosa participação e afetuosa colaboração neste trabalho.

Para além disso, gostaria de sublinhar a minha gratidão aos meus colegas e professores de Cabo Verde Manuel Fortes e Jair Pinto e a todos os meus amigos que, direta e indiretamente, me apoiaram, me incentivaram e se disponibilizaram para me ajudarem.

E por fim, mas não menos importante, cabe-me deixar aqui expresso um sentido agradecimento à minha família, em especial ao meu filho e ao meu companheiro de todas as ocasiões, meu marido, pelo seu caloroso apoio, pela sua total compreensão aquando das minhas ausências, pela sua inesgotável paciência principalmente nos momentos de maior cansaço e, naturalmente, pelo seu incondicional amor.

Todas estas palavras não poderão nunca revelar, o quanto foi importante para mim, o apoio incondicional de todas estas pessoas. A todas elas, o meu profundo agradecimento.

RESUMO

Nesta investigação pretende-se refletir sobre o contributo das Artes Visuais numa Educação Inclusiva para todos. O sistema educativo na atualidade tem como missão acolher todos os alunos e garantir não só o acesso como o sucesso de todos. Este objetivo coloca desafios novos às escolas que têm de se organizar para garantir a inclusão de uma população estudantil naturalmente heterogénea. O presente estudo tem como objetivo perceber de que modo a disciplina de Educação Artística (quer nas suas dimensões relativas ao programa e objetivos quer nas metodologias adotadas) contribui para a inclusão de todos os alunos. Delineou-se um estudo de caso tendo por base a observação e análise do projeto artístico desenvolvido numa das escolas secundárias da ilha de São Vicente. Os participantes deste estudo são os dezoito alunos pertencentes a turma que foi escolhida, e as duas docentes consideradas especialistas nas áreas das artes. Como técnicas complementares de recolha de dados foram utilizados os inquéritos por questionário com perguntas abertas e entrevistas. Os resultados deste estudo revelam, por um lado que a disciplina das artes são muito importantes para os alunos, pois têm um impacto relevante na vida do aluno na medida em que lhe possibilita através de mediadores artístico-expressivos diversificados e num ambiente educativo securizante, a expressão e comunicação de pensamentos, sensações e sentimentos. Potenciam a criatividade e a imaginação, promovem o pensamento crítico, a autonomia, a autorrealização, e contribuem para o bem-estar emocional, para a melhoria da autoconfiança, da autoimagem e da autoestima do aluno. Por outro lado segundo as especialistas, tem havido uma maior consciência por parte dos agentes educativos e maior divulgação desta realidade, no entanto mostram igualmente que há ainda um longo percurso a percorrer para que o processo inclusivo funcione de forma verdadeiramente sustentada. Em síntese, sendo evidentes os benefícios das artes visuais no âmbito da educação inclusiva, cabe aos agentes educativos adotarem uma nova atitude, visando efetivamente uma escola para todos.

Palavras-chave: Educação Artística; Educação, Inclusão, Educação Inclusiva e escola inclusiva.

ABSTRACT

In this research we intend to reflect on the contribution of Visual Arts in Inclusive Education for all. The current educational system has as its mission to welcome all students and ensure not only access but also the success of all. This goal poses new challenges for schools that have to organize themselves to ensure the inclusion of a naturally heterogeneous student population. The present study aims to understand how the discipline of artistic education (both its dimensions regarding the program, objectives and the methodologies adopted) contributes to the inclusion of all students. A case study was drawn up based on the observation and analysis of the artistic project developed in one of the secondary schools in the island of São Vicente. The participants of this study are the eighteen students belonging to the selected class, and two teachers experts in the areas of the arts. As complementary techniques of data collection, questionnaires with open questions and interviews were used. The results of this study reveal, on the one hand, that the arts' subject is very important for the students. It has a relevant impact on their lives to the extent that it makes possible through diversified artistic-expressive mediators and in a safe educational environment, the expression and communication of thoughts, feelings and emotions. Furthermore it fosters creativity and imagination, promotes critical thinking, autonomy, self-realization, and contributes to emotional well-being, to improve self-confidence, self-image, and self-esteem. On the other hand, according to experts, there has been a greater awareness on the part of educational agents and greater dissemination of this reality, but also there is still a long way to go so that the inclusive process works in a truly sustained way.

In summary, considering the benefits of the visual arts in the scope of inclusive education, it is up to the educational agents to adopt a new attitude, aiming effectively at a school for all.

Keywords: Artistic Education; Education, Inclusion, Inclusive Education and inclusive school.

Índice

DEDICATÓRIA	ii
AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
CAPÍTULO I - CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	12
1.1 INTRODUÇÃO	9 -
1.2 Declaração do Problema	12 -
1.3 Pertinência do Estudo.....	13 -
1.4 Finalidades da Investigação.....	13 -
1.5 Questões da Investigação.....	14 -
1.6 Conceitos – Chave	14 -
1.7 Sumário.....	14 -
CAPÍTULO II ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15 -
2.0 Introdução e Finalidades	15 -
PARTE I – ARTE E EDUCAÇÃO.....	15 -
1.1 Conceito de Arte.....	15 -
1.2 Natureza e Papel da Arte na Escola	18 -
1.3 O surgimento da educação artística em Cabo Verde	27 -
PARTE II – EDUCAÇÃO E INCLUSÃO.....	30 -
2.1 Conceito de Inclusão.....	30 -
2.2 Inclusão na Educação – um direito humano.....	32 -
2.3 Que relação tem a Inclusão com a Educação para Todos?.....	34 -
2.4 Modelos da escola inclusiva	36 -
2.5 PRÁTICAS DE SALA DE AULA EFICAZES	38 -
2.6 Vantagens da escola inclusiva	40 -
2.7 Vantagem do exemplo inclusivo para os professores.....	40 -
2.8 Vantagem do exemplo inclusivo para os alunos	41 -
2.9 Desafios colocados ao professor pela escola inclusiva	42 -
2.9.1 Flexibilização e ajustes curriculares	45 -
2.9.2. Diferenciação pedagógica	48 -
PARTE III – ARTES VISUAIS E INCLUSÃO	50 -
3.1. Definição de Artes visuais	50 -

3.2. A prática das artes visuais em situação de inclusão	53 -
3.3. O professor de artes visuais, o intermediário de oportunidades.....	55 -
CAPÍTULO III METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	58 -
3.0 Introdução e Finalidades	58 -
3.1 Metodologia de Investigação.....	58 -
3.1.1 Seleção e Caracterização do Método de investigação.....	59 -
3.1.2. Vantagens do Estudo de Caso	62 -
3.1.3 Desvantagens do Estudo de Caso	63 -
3.2. Desenho da Investigação	63 -
3.3 Contexto da Investigação	65 -
3.3.1 Professores e Alunos Participantes.....	65 -
3.4 Papel da investigadora.....	65 -
3.5 Métodos de Recolha de Dados.....	66 -
• Notas de Campo/ Diário.....	66 -
• Observação	67 -
• Registos audiovisuais.....	67 -
• Inquérito por questionário	68 -
• Entrevistas	69 -
3.6 Análise de Dados.....	70 -
3.7 Plano da Acção.....	71 -
3.8 Considerações Éticas.....	72 -
3.9 Sumário	72 -
CAPÍTULO IV DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	73 -
4.0 Introdução e Finalidades	73 -
4.1 Descrição das etapas do Estudo de Caso	73 -
CAPÍTULO V RESULTADOS E CONCLUSOES	80 -
5.0 Introdução e Finalidades	80 -
5.1 Avaliação dos resultados obtidos no estudo de caso	80 -
5.2 Avaliação dos resultados obtidos nas entrevistas e a sua articulação com o estudo de caso.....	86 -
5.3 Conclusões.....	91 -
5.4 Implicações para Futuras Investigações	94 -
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96 -
ANEXOS	103 -

CAPÍTULO I - CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

1.1 INTRODUÇÃO

De acordo com a carta universal dos direitos humanos, todos os seres humanos “nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (art.1º).

Ao longo das últimas décadas, o panorama educativo internacional e nacional tem vindo a ser confrontado por uma nova era fundada no paradigma da inclusão.

A noção de “Educação para todos”, em Educação Artística, defendida em várias conferências mundiais e pesquisas científicas de autores reconhecidos a nível internacional, apresenta como realce o papel que esta área científica desempenha na promoção do sentido estético, criatividade, imaginação, e pensamento crítico. Através desta área do conhecimento é possível desenvolver nos seres humanos uma maior consciência de si próprios e também do seu meio ambiente natural e cultural, pelo que os sistemas educativos e culturais devem proporcionar a todos o acesso a bens, serviços e práticas culturais (UNESCO, 2006).

O nosso país, apesar de ser muito jovem, acompanha este movimento internacional e começa a emergir uma gradual perceção acerca das vantagens inerentes à inclusão, resultantes das correntes ideológicas ligadas à crítica das políticas segregadoras na educação especial e do alargamento da escolaridade à população em geral. Nos dias de hoje, tais princípios alicerçam-se na Declaração de Salamanca (1994), cujo objetivo primeiro, claro e inequívoco, é a promoção de uma escola para todos. Tal conceção enquadra-se numa perspetiva de democratização e acessibilidade para todas as crianças, integrando-as no mesmo tipo de ensino e proporcionando-lhes a igualdade de oportunidades de sucesso educativos e sociais.

Porém, o que a teoria promove não se coaduna com aquilo que a prática ostenta. É certo que a mobilização pela inclusão é grande, mas ainda com muitas arestas por limar, na medida em que nem a sociedade nem as escolas parecem ainda estar preparadas para receber indivíduos com determinadas singularidades. Não obstante, este desafio não implica somente uma alteração legal, mas e sobretudo, uma transformação organizacional profunda na forma como hoje em dia se faz educação, ou seja, exige modificações a nível físico, material, humano, pedagógico e curricular (Correia, 2005).

Dando seguimento a esta ordem de ideias, cabe-nos a nós perceber melhor o papel que as artes visuais detêm no decorrer de todo o processo inclusivo. A utilidade que a experiência artística cumpre para com a sociedade e para com o indivíduo não é um discurso propriamente recente, desde o período clássico que se discutem os seus benefícios. Contudo, este facto não é suficiente para fazer emergir um maior incentivo face aos profissionais da área, quando inseridos numa sociedade que concede valores distintos aos conteúdos escolares, de tal forma que determinados conhecimentos têm primazia sobre outros.

As vivências artísticas têm sido consideradas por muitos autores, como sendo uma grande mais-valia para os seres humanos em todas as vertentes da sua vida, e foi baseada nesses conceitos, comparando a teoria com a prática, que me motivou a realizar este estudo, como forma de contributo para a educação no meu País.

Puccetti (2008) defende que as produções artísticas devem ser pensadas no sentido de propiciarem a inclusão, sob a perspectiva da diversidade e de possibilitarem diferentes perceções do mundo, “pois a diferença é o olhar que se tem para a diversidade”. A partir de uma perspectiva de educação para todos, é necessário possibilitar condições viáveis e ao mesmo tempo desafiadoras para cada aluno, explorando a aprendizagem nas possibilidades, e não nas deficiências.

Perante tais factos surge a minha pergunta de partida: De que modo a disciplina de educação artística pode ser potenciadora de aprendizagens para

todos? E que estratégias para lidar com a diversidade dos alunos na sala de aula?

A presente dissertação encontra-se estruturada em cinco capítulos, o primeiro respeitante ao contexto de investigação, o segundo ao enquadramento teórico e os restantes referentes à parte empírica.

O capítulo 1 apresenta a introdução, onde está incluída a declaração do problema, a pertinência do estudo, as finalidades de investigação, as questões de investigação e os conceitos chaves.

O capítulo 2 apresenta a revisão da literatura, a qual compreende três partes distintas, representando cada uma delas, abordagens complementares acerca do tema central do estudo.

A primeira parte encontra-se focada na relação entre a arte e a educação, introduzindo primeiramente a definição de arte, a natureza e o papel da arte na escola e o surgimento da educação artística em Cabo Verde.

A segunda parte evidencia aspetos relacionados com a educação e inclusão, segundo a apresentação de conceitos mais pertinentes, que constituíram uma base para uma reflexão sobre os paradigmas da escola inclusiva, assim como sobre as suas vantagens, tanto para professores como para os alunos. Neste contexto, introduzi os desafios colocados ao professor, estando subjacentes a este ponto, a flexibilização e adaptações curriculares e diferenciação pedagógica.

A terceira parte, pretende relacionar todas as anteriores mas de uma forma mais particular, vocacionada para as artes visuais e inclusão. Inicia-se com uma apresentação do conceito de artes visuais, que seguidamente remete para uma abordagem do ensino desta área em contexto de inclusão, onde o professor assume um papel determinante como mediador de oportunidade.

Os três capítulos seguintes vão relatar em pormenor a investigação empírica realizada, com base no enquadramento teórico que sustenta o estudo; O contributo das Artes Visuais numa Educação Inclusiva para todos.

O terceiro capítulo, alusivo à metodologia da investigação, inicia-se com uma breve introdução que nos reporta para o conceito de metodologia de investigação, bem como a seleção e caracterização do método e as suas vantagens e desvantagens. Ainda neste capítulo, apresenta-se o desenho da investigação, o contexto da investigação, métodos de recolha de dados, e de análise de dados e considerações éticas.

No quarto capítulo o destaque vai para a descrição e análise dos dados relativos à investigação, onde primeiramente, teremos a caracterização da amostra e a apresentação dos dados relativos ao inquérito.

No quinto capítulo, a evidência vai para a discussão dos resultados obtidos, relacionando-os com a revisão bibliográfica que constituiu o enquadramento teórico inicial. E para finalizar, sintetizam-se as conclusões deste Projeto, sempre de acordo com os resultados do estudo empírico, com a literatura pertinente em torno da qual se alicerçou a pesquisa e, não menos importante, com a reflexão pessoal em torno desses dados. Apresentarei ainda algumas linhas para investigações futuras, começando por apontar aquelas recomendações que derivam diretamente do estudo, mas apresentando também outras de âmbito mais alargado pois há muito terreno a explorar em prol da inclusão, cujos frutos esperados residem numa melhor educação para todos, assim como no que diz respeito à valorização das práticas artísticas.

1.2 Declaração do Problema

A inclusão das áreas inerentes ao campo artístico no contexto educacional sempre geraram discussões, visto que ainda hoje é difícil para a escola pensar nesse campo como área de conhecimento no processo de formação do indivíduo. Aqui, muitas das vezes, a arte é associada ao lazer, com uma função destinada apenas à criação de apêndices decorativos.

Desta forma, a sociedade em geral, inclusive os profissionais de educação, parecem pouco capazes de justificar a sua importância e a sua inclusão no currículo escolar. Portanto, de uma coisa apenas temos a certeza: que a sua função é carregada de conceitos e preconceitos, onde a sua definição é incerta.

1.3 Pertinência do Estudo

O sistema educativo na atualidade tem como missão acolher todos os alunos e garantir não só o acesso como o sucesso de todos. Este objetivo coloca desafios novos às escolas que têm de se organizar para garantir a inclusão de uma população estudantil naturalmente heterogénea. No presente estudo interessa-me perceber de que modo a disciplina de educação artística (quer as suas dimensões relativas ao programa, e objetivos quer as metodologias adotadas) contribui para a inclusão de todos os alunos.

Este tema parece-me pertinente, porquanto aparece enquadrado temporalmente após um período de mais de vinte anos da Declaração de Salamanca, concorrendo para a sensibilização da sociedade acerca do paradigma inclusivo, o que sugere a necessidade de constantemente refletirmos sobre as atitudes da sociedade e dos profissionais da educação em particular, e conjuntamente reconhecer os sucessos e insucessos das medidas implementadas, para desta forma, transformar determinadas configurações de modo construtivo e contextualizado, proporcionando assim igualdade de direitos a todos.

1.4 Finalidades da Investigação

A delimitação da questão de investigação constituiu uma tarefa difícil de levar a cabo. Porém, o seu enunciado permite de maneira inequívoca orientar todas as etapas da investigação (Deshaies, 1992). Neste sentido foram especificadas as seguintes finalidades de investigação:

- Identificar se as estratégias promovidas pelos professores de artes visuais contribuem para o desenvolvimento de todos os alunos e, em particular do aluno com NEE.

- Identificar se as artes visuais ostentam as condições necessárias para facultar a todos os alunos condições favoráveis à inclusão social.

1.5 Questões da Investigação

As questões da investigação resultantes das preocupações previamente mencionadas são as seguintes:

De que modo a disciplina de educação artística pode ser potenciadora de aprendizagens para todos?

Que estratégia para lidar com a diversidade nos alunos; processos de avaliação dos alunos; abordagens centradas nos alunos e no trabalho colaborativo?

1.6 Conceitos – Chave

Educação Artística; Educação, Inclusão, Educação Inclusiva e escola inclusiva.

1.7 Sumário

Ao longo deste capítulo expressei a preocupação de promover uma Educação Artística cabo-verdiana capaz de acompanhar e corresponder aos novos desafios da contemporaneidade. Perante a identificação da situação que deu origem ao problema verificou-se a necessidade de promover uma reflexão e procura de novas estratégias de um ensino para todos como forma de resolução dos problemas educacionais detetados no universo do ensino artístico em Cabo Verde. Neste sentido, torna-se imprescindível uma revisão da literatura que permita rever teorias e práticas da educação artística e a sua importância no âmbito da inclusão.

CAPÍTULO II ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.0 Introdução e Finalidades

Este capítulo compreende três partes distintas, representando cada uma delas, abordagens complementares acerca do tema central do estudo. A primeira parte encontra-se focada na relação entre a arte e a educação, introduzindo primeiramente a definição de arte, a natureza e o papel da arte na escola e o desenvolvimento da educação artística em Cabo Verde. A segunda parte evidencia aspetos relacionados com a educação e inclusão, segundo a apresentação de conceitos mais pertinentes, que constituíram base para uma reflexão sobre os paradigmas da escola inclusiva, assim como sobre as suas vantagens, tanto para professores como para os alunos.

Neste contexto, introduzi os desafios colocados ao professor, estando subjacentes a este ponto, a flexibilização e adaptações curriculares e diferenciação pedagógica. A terceira parte, pretende relacionar todas as anteriores mas, de uma forma mais particular, vocacionada para as artes visuais e inclusão. Inicia-se com uma apresentação do conceito de artes visuais, que seguidamente remete para uma abordagem do ensino desta área em contexto de inclusão, onde o professor assume um papel determinante como mediador de oportunidade.

PARTE I – ARTE E EDUCAÇÃO

1.1 Conceito de Arte

Para Gombrich (2006) nenhum povo existe sem Arte. Nota-se a inteligência do homem durante todo esse processo. No entanto, para Gombrich (2006, p. 44), a história da Arte “ [...] não é uma história de progresso na proficiência técnica, mas uma história de ideias, concepções e necessidades em permanente evolução”.

Leonardo da Vinci (1452-1519) dizia que “a arte diz o indizível, exprime o inexprimível, traduz o intraduzível”. (Barbosa 2007, p.38)

Segundo Smith (2008), a arte como uma das realizações humanas, cujo poder tem sido salientado desde a Antiguidade e cuja força é particularmente demonstrada por sociedades totalitárias em sua determinação de controlá-la, exige seu próprio tempo e espaço dentro do currículo.

Na visão de Lavelberg (2003), a arte é cultura, portanto, é fruto de sujeitos que expressam sua visão de mundo, visão esta que está atrelada a concepções, princípios, espaços, tempos, vivências. Para a autora, o contato com a arte de diversos períodos históricos e de outros lugares e regiões amplia a visão de mundo, enriquece o repertório estético, favorece a criação de vínculos com realidades diversas e assim propicia uma cultura de tolerância, de valorização da diversidade, de respeito mútuo, podendo contribuir para uma cultura de paz.

Eisner (apud Barbosa, 2008) observa que a arte tem conteúdo específico a oferecer, algo inerente às artes, pode-se afirmar que o aprendizado artístico compreende mais do que a habilidade de utilizar materiais de arte, e conceitua-se o papel do professor de forma ativa e exigente, e não simplesmente um formador de materiais e um apoio emocional.

Para Barbosa, à medida que a reforma curricular se consolida, as artes conquistam seu lugar nas escolas.

Duarte Júnior (1998, p. 60) aponta que "[...] a arte é um elemento fundamental para que expressando suas vivências, o educando possa chegar a compreendê-las e a emprestar significados a sua condição no contexto cultural". Por isto, no fazer artístico o aluno deve ser encorajado a explorar a sua imaginação e criatividade, levando-os a interpretar as suas realidades além das aparências, contribuindo para a ampliação das probabilidades de fruição.

Segundo Ferraz e Fusari (1993), a arte possibilita fazer, conhecer e expressar. Tais definições, segundo as autoras, assumem-se como as mais conhecidas ao longo da história, nas diferentes maneiras, tendências e períodos.

De acordo com Buoro (2000: 25), a arte é compreendida como resultado do impacto homem/mundo, considerando ainda que, “(...) é vida e, por meio dela, o homem interpreta a sua própria natureza, construindo formas ao mesmo tempo em que (se) descobre, inventa, figura e conhece”. Por sua vez, Júnior (1994) adianta que a arte permite dar forma aos sentimentos, pensamentos e emoções, dispondo-os num texto visual e constituindo-se assim, como uma oportunidade de expressão. Então, sob estes pontos de vista, a arte pode ser entendida como forma de expressão, comunicação, atribuindo-se através dela, o sentido a sensações, sentimentos e pensamentos.

Para Porfírio (2004: 19), “a arte, como forma de apreender o mundo, permite desenvolver o pensamento crítico e criativo e a sensibilidade estética, explorar e transmitir novos valores, entender as diferenças culturais e constituir-se como a expressão de cada cultura”. De acordo com Pareyson (1989), a atividade artística consiste essencialmente em formar, onde a execução e a invenção são inseparáveis. Nesta perspectiva o fazer não é suficiente na definição da sua essência, uma vez que, segundo o mesmo autor, a arte também é invenção. Já Barbosa (1986) defende a arte como um fenómeno cultural, criada pelo ser humano para satisfazer algumas necessidades, onde os seus objetivos vão se alterando ao longo do tempo.

“A arte proporciona ao homem a capacidade de intervir criativamente no meio social, alterando normas e modelos sempre que necessário, contribuindo para a evolução do gosto e a melhoria estética dos objetos e do meio ambiente” (Rodrigues, 2002:76).

Para Buoro (2002: 30), “a arte é linguagem, construção humana que comunica ideias, e o objeto arte é considerado, portanto, como texto visual”. Contribui assim, para que a imaginação alcance outros mundos possíveis, possibilitando novas maneiras de ser e sentir-se, a partir do ver, observar, sentir, fazer, expressar e refletir, sobre a sua produção e a dos outros. Na visão do mesmo autor, a arte desperta no aluno a satisfação pessoal, oferecendo a oportunidade de expressão dos seus interesses, desejos e vivências, desencadeando processos criativos ilimitados.

1.2 Natureza e Papel da Arte na Escola

As associações de educadores de arte, de acordo com Barbosa (2005), começaram a surgir nos EUA, a partir da segunda metade do séc. XIX; os ideais sobre a Arte na educação ganharam uma maior dinâmica a partir da Segunda Guerra Mundial (Raposo, 2004), momento em que teóricos e educadores como John Dewey, Herbert Read e Victor Lowenfeld publicaram livros reagindo contra dogmas existentes na pedagogia tradicional que privilegiava as áreas científicas e tecnológicas no currículo escolar, defendendo um tratamento igual da arte no ensino formal e uma posição mais justa.

Essas obras acabaram por influenciar a realização de conferências e trocas de experiências educativas, a criação de associações internacionais como a internacional Society for Education Through Art (INSEA) em 1951 (Barbosa, 2005), com a intenção de divulgar teorias e práticas internacionais e elevar a Educação Artística ao mesmo estatuto das demais áreas do currículo no sistema educativo, a nível mundial.

Na sua obra “Arte como experiência”, John Dewey (1934) aponta o aprender fazendo como tarefa fundamental da educação na qual, através da arte, a criança consegue adquirir meios e capacidades próprias para resolução das suas questões e problemas enfrentados. A experiência pela Arte também ajudaria o aluno a organizar conceitos abordados nas outras áreas curriculares.

Herbert Read (1982), em “Educação pela Arte”, apostava numa organização educacional capaz de proporcionar à criança a livre expressão e o desenvolvimento das suas capacidades criativas através da prática da arte em contexto de sala de aula. Aqui, a Educação Artística ocuparia um lugar de destaque no sistema educativo, transformando-se num dos pilares principais da educação, em qualquer realidade cultural, no sentido de contribuir para estimular a consciência crítica e desenvolvimento intelectual da criança, ensinando-a a ver e a usar todos os sentidos, através do aperfeiçoamento estético e do domínio da percepção. Realça a importância do ensino da arte na escola, defendendo a formação do indivíduo sensível e o desenvolvimento da

flexibilidade como condição fundamental para aprendizagem criativa e, assim, alcançar as dimensões do sonho e da poesia, que permitem ao indivíduo conseguir interagir com a dinâmica comunicativa e artística das variadas formas do seu quotidiano.

Neste sentido, a educação que se propõe é aquela que permita a promoção de uma maior sensibilidade para o mundo que cerca cada um de nós; que pode facultar ao indivíduo, situações/problema significativas, levando-o a conhecer-se melhor e a expor, de forma desinibida, os seus problemas, necessidades, sentimentos. Este método de educação promove uma maior interação do educando com a comunidade educativa e a sociedade em geral; favorece a emancipação, liberdades e responsabilidades individuais indispensáveis à construção de significados para a vida de qualquer indivíduo.

A Educação Artística trabalha diretamente com domínios diversos (cognitivo, afetivo, motor) e, por isso, pode ser concebida como um processo globalizante, em que o desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação seja encarado como meta de formação do ser humano que deverá ser estimulado a tomar consciência das suas capacidades e experiências, de modo a exteriorizá-las através da utilização das várias formas de expressão que a arte pode disponibilizar, através de diferentes linguagens: plástica/visual, musical, dramática/corporal, dança e audiovisuais.

A obra intitulada “Crescimento mental e criativo” de Viktor Lowenfeld (1957) levanta questões teóricas, tendo como base os estádios de desenvolvimento gráfico do ser humano e promove o desenvolvimento de experiências sensoriais fundamentais ao desenvolvimento cognitivo e expressivo, da infância à idade adulta. Elliot Eisner (1985) procura elevar a arte ao mesmo nível das demais áreas do conhecimento, em contexto escolar, defendendo um tratamento científico deste ramo da educação como disciplina autónoma, com os seus próprios conteúdos e atividades, fornecendo não apenas conhecimentos sobre produção artística, ou seja, conhecimentos relacionados com gramática visual, princípios do design, materiais e técnicas, mas também informações históricas e culturais: *“Art has become one of the disciplines more*

important to lead students to understand cultural values and social sources of power” (p. 261)

Este e outros educadores e investigadores deram um grande contributo à Educação Artística, evidenciando que esta pode contribuir para o desenvolvimento de um percurso criativo próprio e para uma interação significativa do aluno com vários agentes educativos como colegas, professores e artistas que trazem consigo experiências e dados valiosos (obras, trabalhos dos colegas, experiências regionais e multiculturais, acervos, reproduções, mostras, apresentações), fundamentais ao seu desenvolvimento pessoal e cultural.

Barbosa (2005) relembra a importância do movimento DBAE (Discipline Based Art Education), cuja novidade era a introdução da História da Arte, da Estética e da Crítica a par do domínio produtivo expressivo, conseguindo para atribuir ao ensino das Artes Visuais funções e papéis diversos como o desenvolvimento da sensibilidade, percepção e imaginação do estudante, capacidades de pensamento artístico e da percepção estética e experiências culturais no exercício de produção de formas artísticas, análise dos próprios trabalhos de colegas e de diversos artistas.

A DBAE foi influenciada pelos ideais das *Escuelas al Aire Libre* que foram criadas no México, no contexto da revolução mexicana de 1910 que, mesmo fazendo parte do movimento modernista do ensino da arte, já apresentavam propostas metodológicas para despertar a consciência de cidadania através de um currículo descentralizado, com preocupações de valorizar a arte nacionalista, principalmente, através do ensino do desenho e da pintura.

A proposta da DBAE foi concretizada durante as décadas de 70 e 80, nos EUA, graças ao patrocínio da *Getty Center for Education in the Arts* o que possibilitou a realização e publicação de pesquisas e obras de investigadores como Brent Wilson, Ralph Smith e Elliot Eisner. Desenvolveu uma metodologia de ensino das Artes Visuais direcionada para quatro atividades: produzir, desenvolver capacidades de ver, tentar reconhecer o seu lugar na cultura e na história e

emitir opiniões, críticas em relação à qualidade daquilo que é visto (Eisner, 1988, p. 189). Segundo Barbosa (2005) a tendência pós-moderna para a Educação Artística começara a dar os seus primeiros passos, nos EUA, no momento em que a dimensão social da arte começou a ganhar terreno e se começa a falar da importância da arte para a consciência de cidadania

A mesma investigadora alega que nos EUA a visão pós-moderna divulgada pela *Getty Foundation* considerava que a epistemologia da arte não poderia ser reduzida apenas ao fazer artístico. Também já se notavam preocupações metodológicas de implementar leituras e análises críticas de imagens de obras de arte locais no processo criativo dos alunos.

“É necessário também refletir, exercitar o julgamento, comparar, analisar e interpretar imagens para conhecer arte, além de ser imprescindível entender o lugar da arte no tempo e na cultura” (Barbosa, 2005, pp. 118-119).

Progressivamente, as universidades americanas foram adotando essa nova orientação curricular, cujo *“objetivo era melhorar a qualidade e estatuto da educação nas artes visuais nas escolas públicas dos EU”* (Allison, 1998, p. 5), caracterizando-se pela inter-relação de elementos sensoriais e cognitivos da história da arte, da crítica, da estética e da produção artística. Barbosa (2005) alega que,

...a arte é uma preocupação disciplinar do currículo e não apenas uma atividade integradora de outras atividades, disciplinas e conhecimentos.” (p. 63), Richter aponta que uma das críticas feitas ao DBAE (Discipline Based Art Education) foi pelo fato de ter uma visão disciplinar, de enfoque conservador e também pelo pouco espaço preservado para o fazer artístico e expressivo do aluno (2003, p.44).

A Arte na Escola desempenha um papel importante na alfabetização visual e preparação dos estudantes para um papel crítico perante as várias imagens que invadem o seu dia-a-dia.

O mundo de hoje obriga-nos a procurar significados e contextos da imagem através de uma leitura do discurso visual para além das suas qualidades

formais: forma, cor linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo (Barbosa, 2005). Para a análise crítica de imagens Feldman (1970) apresenta um modelo organizado em quatro fases: Descrição, Análise, Interpretação e Avaliação. Ana Mae Barbosa justifica a presença da imagem nas aulas de arte afirmando que, “...na pós-modernidade o conceito de arte está ligado à cognição; o conceito de fazer arte está ligado à construção e o conceito de pensamento visual está ligado à construção do pensamento a partir da imagem” (Barbosa, 2005, p. 2).

Leituras da obra de arte, análise de imagens, fruição, apreciação, interpretação, avaliação, julgamento, entre outras expressões, são termos frequentemente utilizados na literatura e nas metodologias contemporâneas do ensino da arte. Vários investigadores da era pós-moderna caracterizam a análise de imagem como principal finalidade do ensino da arte da atualidade (Efland *et al.*, 1996).

Vários autores citados ao longo deste capítulo contribuíram, desde a década de 1970 aos nossos dias, para alargar a concepção do ensino e aprendizagem da arte na escola, acrescentando ao processo de criação dentro da instituição escolar, o exercício de análise de imagens e a sua contextualização histórico-cultural como forma de proporcionar ao educando e ao próprio educador um conhecimento de arte com base na experiência estética e não apenas na atividade de produção artística.

A educação artística pós-moderna pode ser desenvolvida como uma forma de proporcionar ao aluno uma relação criativa com a arte de várias culturas e a diversidade cultural, de valorização de valores socioculturais resultantes dos diferentes modos de pensar e agir de cada cultura. Deste modo, o indivíduo sujeito a esta forma de educação, ficaria mais capaz de se situar e interagir com a sua realidade quotidiana, conseguindo relacionar objetos e formas do seu meio e assumir uma atitude crítica e reflexiva perante o que existe na sua cultura, como interveniente para melhor qualidade de vida.

Na era pós-moderna em que vivemos, a função da educação artística ultrapassa a tradicional educação do sensível (Efland *et al.*, 1996) exigindo desta área uma maior responsabilidade que, para Elliot Eisner (1984), não se resume a uma simples formação de uma consciência estética; deve-se proporcionar o desenvolvimento de competências intelectuais e sociais básicas, através de ações diretamente ligadas às necessidades do educando e da sociedade.

Assim, a Arte na Educação pode desempenhar funções que vão para além da auto expressão criadora e torne os estudantes aptos para a solução de problemas; a decodificação da cultura visual promovendo o seu desenvolvimento cognitivo e a preparação para o mundo do trabalho.

A esse respeito Barbosa (2005) alerta para a importância da educação artística na escola e a sua necessidade no mundo do trabalho, para o desenvolvimento profissional dos cidadãos, mostrando que prepara e desperta no estudante interesses e aptidões para ocupar profissões, geralmente bem remuneradas, presentes em diferentes ramos de atividades nas sociedades contemporâneas.

Acrescenta ainda que a roupa que vestimos é produto do desenho, o tecido é produto das artes da indústria têxtil, a cadeira em que sentamos foi concebido por alguém; estes e vários outros objetos foram produtos resultantes de um processo técnico e intelectual do design e de uma conceção estética e cultural, *“ligadas à arte comercial como propaganda, broadcasting, cinema, sector de publicações de livros e revistas, sector de gravação de vídeo e som, sector de TV com a sua carência de bons desenhistas de ambiente, sonorizadores e câmaras que realmente conheçam acerca da imagem”*(p.2).

Fayga Ostrower (1984) enfatiza também essa questão, chamando a atenção para necessidade e relevância da relação da arte na escola com o trabalho, isto é, uma Educação Artística que desenvolva a capacidade de criar: *“Nem na arte existiria criatividade se não pudéssemos encarar o fazer artístico como trabalho, como um fazer intencional produtivo e necessário, que amplia em nós a capacidade de viver.”* (p.31)

Nos princípios da década de 1990, foi apresentada no Brasil pela investigadora Barbosa a “Metodologia Triangular”, hoje substituída por “Proposta Triangular”, defendendo um currículo que pode integrar “atividades artísticas, história das artes e análise dos trabalhos artísticos” com o objetivo de satisfazer as necessidades e interesses dos estudantes e respeitar “*ao mesmo tempo os conceitos da disciplina a ser aprendida, seus valores, suas estruturas e sua específica contribuição à cultura.*” (Barbosa, 1998, p.17).

A grande vantagem da abordagem triangular é a possibilidade do professor de Arte acrescentar aos três eixos outros saberes, valores e conceitos promovendo o desenvolvimento cultural do aluno, através da integração da cultura popular e erudita, isto é, a Arte, o Artesanato, manifestações populares e folclóricas, a propaganda, cinema e TV, multimídia, design e arquitetura, entre outros. Neste contexto, nasceu uma nova tendência educativa no Brasil que valorizava o fazer artístico consciente e informado, a análise de imagens da obra de arte dos adultos e a sua contextualização histórico-cultural. Este método de ensino marcou o início do período pós-moderno do ensino das Artes Visuais no Brasil, caracterizada como “construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista (...) e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula (...)” (Barbosa, 1998, p.41).

De acordo com a autora, o ato de produzir deveria ser realizado através da experimentação e uso de técnicas e linguagens artísticas, tradicionais e contemporâneas. A apreciação, análise de imagem, deveria realizar-se no âmbito da recepção, percepção, decodificação, interpretações, representações e desconstruções, fruição da arte e do seu universo, englobando também análises da produção do aluno e dos seus colegas, o reconhecimento de qualidades estéticas do envolvimento, da comunicação visual e audiovisual, práticas populares, indústria cultural e a da diversidade cultural do meio ambiente em geral.

A contextualização histórico-cultural de que nos fala Brian Allison (1972) e Elliot Eisner (1985) era garantida através da integração entre a prática artística

escolar e o fazer artístico da sociedade. Nessas condições o aluno deveria reconhecer o conhecimento construído no próprio trabalho, nos colegas, professores e artistas, como produto social e histórico, situando todas as práticas num contexto multicultural.

Para além da produção artística os professores de Educação Artística passaram a trabalhar com a leitura de imagem e a contextualização histórico-cultural da obra de Arte. As três componentes podiam ser abordadas no ensino da Arte sem qualquer preocupação de seguir uma sequência metodológica, isto é, o professor poderia iniciar uma sessão de trabalhos a partir de qualquer um dos eixos de ensino e aprendizagem, partindo da leitura de imagens para a contextualização e/ou para produção artística, ou vice-versa (Barbosa, 2004).

Esta abordagem foi desenvolvida a partir de uma adaptação dos métodos de ensino das *Escuelas al Aire Libre*, *Critical Studies*, *Reader Response* e *DBAE*. As *Escuelas al Aire Libre* promoviam uma Educação Artística que contemplava o desenvolvimento da expressão individual através do ensino da cultura local e nacional, enquanto a segunda influência pertencia ao movimento inglês que defendia a leitura crítica aliada à prática artística e à história da Arte.

A maior influência foi protagonizada pela proposta americana *Arte Educação Baseada em Disciplinas* que alterou o rumo das políticas educativas e envolveu os professores numa proposta curricular totalmente renovada: trabalhar, simultaneamente, na sala de aula, a prática artística, história da arte, crítica e estética.

De acordo com todas essas propostas curriculares a Educação Artística deve ocupar um lugar privilegiado no ensino formal e desempenhar a função de inserir o aluno em contextos diversos, valorizando a dimensão social das diversas manifestações artísticas e culturais, descobrindo os modos de agir, pensar, produzir significados e valores de cada cultura e reconhecendo cada prática como o resultado dos diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade (Mason, 2001).

Na era moderna a Educação Artística foi dominada pelo princípio da livre expressão cujo principal objetivo consistia em facilitar o desenvolvimento criativo da criança evitando qualquer contacto e influência da arte adulta na escola no sentido de preservar a originalidade, isto é, a sua espontânea expressão infantil e a sua capacidade criativa, genuína e natural.

O papel do professor era entendido por muitos professores generalistas como sendo muito passivo e com uma função apenas de proporcionar ao aluno um ambiente natural para facilitar a sua liberdade expressiva e criativa. Nos princípios da década de 1960, pesquisadores ingleses e americanos (Allison, 1998, pp. 121-127) começaram a levantar questões sobre as estratégias e metodologias do modernismo, que privilegiava o desenvolvimento espontâneo da expressão artística da criança, mostrando a necessidade de uma nova mudança educacional no ensino da arte.

Criticaram a estrutura conceptual anterior apontando uma perda de qualidade do ensino da arte em contexto escolar e os respetivos efeitos negativos que provocavam uma desvalorização progressiva do estatuto e função desta área em relação às restantes, previstas no sistema educativo, acabando por afetar, também, o interesse dos próprios alunos. Algumas pesquisas verificaram que a Educação Artística assente no modelo modernista contemplava apenas o estudo da expressão da criança *“sem nenhum interesse pela maneira como ela recebe, aprecia, usufrui a arte.”* (Barbosa, 1998, p. 55).

Neste contexto, segundo a mesma investigadora, entre as décadas de 60 e 70, alguns pedagogos empenharam-se na procura de uma nova contribuição da arte para a educação do ser humano e defenderam que o desenvolvimento artístico não pode ser encarado como algo que acontece automaticamente, ou que simplesmente respeita o crescimento natural da criança, com a promoção exclusiva da criatividade.

Muitos investigadores afirmam que uma adequada formação nesta área deve promover também um desenvolvimento de atitudes e formas de compreensão através da experiência estética e cultural (Moura, 2009), sendo esperado que o

professor seja capaz de desenvolver no aluno capacidades sensoriais, críticas e estéticas necessárias a construções expressivas e imaginativas enquadradas num contexto histórico e cultural; sendo a contextualização fator importante para compreensão de todas as produções artísticas.

Para Barbosa (2005, p. 107) devemos reconhecer as conquistas expressivas do modernismo marcadas pela introdução da livre-expressão individual como objetivo do ensino da arte e valorizar o pós-modernismo como uma nova tendência que surge para ampliar os princípios existentes, pois segundo ela, *“Teremos assim equilíbrio entre as duas teorias dominantes: a que centra na criança os conteúdos e a que considera as disciplinas autónomas com uma integridade intelectual a ser preservada.”* (p.35).

1.3 O surgimento da educação artística em Cabo Verde

Em Cabo Verde, tem-se verificado uma mobilização de esforços no sentido de minimizar os problemas que a disciplina intitulada educação artística tem vivido, desde o período colonial aos nossos dias. Nos anos 70, esta disciplina intitulava-se desenho, mas enfrentava vários problemas, tais como a carência de professores formados e de meios didáticos. Passados alguns anos, depois do 25 de Abril de 1974 e a consequente mudança de regime, criou-se uma outra disciplina, “Trabalhos Manuais”, no 1º e 2º ano do ciclo preparatório, que funcionava em regime de oficinas, apesar de anteriormente já se explorarem alguns carimbos, estampagens, a partir de cartão prensado.

Durante a década de 80, o Ciclo Preparatório funcionou como um ensino pré-secundário, onde cada professor lecionava uma disciplina. O Desenho era obrigatório para ambos os sexos nas escolas e era dividido em duas partes: o desenho geométrico e o desenho livre.

Nalguns pontos do país, mais concretamente em São Vicente promoviam-se pequenas atividades fora do ambiente escolar, incluindo algumas visitas a determinados ambientes do quotidiano artístico. Este modelo prevaleceu

durante muito tempo, mas sempre acompanhado de inúmeras dificuldades, que eram minimizadas com muito esforço por parte dos professores envolvidos.

Os Trabalhos Manuais eram divididos em Rendas e Bordados para o sexo feminino, atividades lecionadas por professoras e Oficinas de Carpintaria e Eletricidade para o sexo masculino, lecionadas por professores, sendo algumas atividades e conteúdos selecionados de acordo com critérios e capacidades de cada professor ou professora.

Alguns professores optavam por trabalhar algumas técnicas básicas de impressão como a estampagem e impressão por decalque ou fricção, o *pouchoir*, a partir da recolha de materiais naturais e artificiais locais. A impressão era efetuada em diversos tipos de papel e as tintas utilizadas eram provenientes de restos e desperdícios das oficinas gráficas, na cidade do Mindelo. A xilogravura era explorada a partir de restos de madeira das oficinas de carpintaria e a linogravura em napas de maior espessura existentes no mercado.

Perante tal situação e salvo alguns períodos, em que esta disciplina esteve mais organizada, com programas nacionais ou regionais, nota-se que as fontes de consulta até hoje limitaram-se, na maior parte das vezes, aos manuais escolares adotados noutras realidades; estas fontes correspondem a modelos de desenvolvimento baseados em experiências de culturas diferentes. Júnior (2000) afirma que o grande problema se verifica no momento de tentativa de transferência destes conhecimentos e atividades para a realidade de Cabo Verde pois sofrem graves distorções, gerando verdadeiros descalabros, especialmente educacionais. Essas distorções foram agravadas e persistiram até aos dias de hoje, devido à inadequada formação dos professores, falta de coordenação curricular a nível regional e nacional, inexistência de ações de formação contínua, entre outros.

Com a entrada do regime democrático e pluralista, a partir dos anos 90, o ensino em Cabo Verde passou por uma reforma educativa, altura em que se pretendeu conceder à Educação Artística uma nova perspetiva, com as

diversas linguagens expressivas: plástica/visual, dramática/corporal, musical e audiovisual.

Este campo do conhecimento entrou com uma finalidade de proporcionar uma nova dinâmica ao sistema de ensino cabo-verdiano: *“No processo de desenvolvimento curricular para a renovação dos planos de estudo do Ensino Secundário, o Projecto de Reestruturação e Expansão do Sistema Educativo (PRESE) ... introduziu a disciplina de Educação Artística – EA para o 1º ciclo (Tronco Comum). Sendo uma nova disciplina nesse ciclo, toda a sua concepção tem sido abordada numa perspectiva experimental e o presente instrumento de trabalho do professor, precedido de duas propostas de programa (Educação Artística e Educação Tecnológica) e de uma jornada de trabalho que contou com a participação de alguns profissionais do sector da criação artística.”* (Lopes, 1997, p.3).

Na reforma de 1991, o desenho foi substituído pela Educação Visual e em 1997, no âmbito do PRESE, o orçamento contemplava a concepção dos programas das duas disciplinas, com três tempos semanais, cada um. Esse modelo fracassou por causa, mais uma vez, das diversas razões mencionadas anteriormente. Mais uma vez optou-se por uma nova denominação: “EVT”, Educação Visual e Tecnológica, resultante da fusão entre Educação Artística e Educação Tecnológica.

Portanto, daí resultou uma disciplina sem programa nacional e nunca foi contemplada a sua discussão em encontros nacionais, de carácter científico - pedagógico. Trabalhava-se a geometria na maior parte dos anos letivos, algumas técnicas de pintura, com exploração muito básica de materiais e pintura em telas. As atividades eram concentradas na sua maior parte, em domínios básicos de técnicas que cada professor dominava, com poucas preocupações estéticas e fracas ou nulas contextualizações histórico-culturais dos temas ou questões abordadas.

No ano letivo 2004/05, o Ministério da Educação de Cabo Verde, em parceria com a cooperação Luxemburguesa, deu início a um projeto que contemplava,

entre outros cursos, uma formação inicial, de grau bacharelato, no Ensino das Artes Visuais, para o nível secundário.

O referido curso foi criado e ministrado pela M_EIA, Mindelo, Escola Internacional de Arte (atualmente, Instituto Universitário de Arte Tecnologia e Cultura) em parceria com a Escola de Belas Artes do Porto, com vinte e três estudantes. Desde então, abriram-se cursos de licenciatura, em artes visuais e design, mas a formação na docência é de carácter optativa, no último ano curricular (e.g. Programa Escolar).

No âmbito deste projeto, o Ministério pretendeu preparar professores na área das artes visuais, com o objetivo de corresponder às novas exigências da prática deste tipo de educação, nomeadamente os novos métodos educativos aplicados às artes e, de forma a proporcionar à EVT um tratamento pedagógico mais adequado, nomeadamente a estratégias e atividades organizadas em unidades didáticas ou unidades de trabalho, partindo de situações-problema, significativas e contextualizada.

No ano de 2012, com uma nova *renovação dos planos de estudo do Ensino Secundário*, a disciplina de EVT foi substituída pela disciplina de Educação Artística, mas agora com uma grande inovação que foi a introdução das vertentes musical e dramática para além da vertente plástica que já existia.

Considero que foi uma grande inovação, pois neste momento é possível trabalhar as capacidades artísticas dos alunos em mais do que uma vertente, o que tem sido muito bom para o desenvolvimento dos mesmos.

PARTE II – EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

2.1 Conceito de Inclusão

A inclusão tem na sua base movimentos de famílias, professores e membros da comunidade, com vista à criação de escolas e outras instituições sociais, baseadas na aceitação, pertença e sentido comunitário (Martins, 2000).

Numa perspetiva mais limitada e focalizada nos alunos com necessidades educativas especiais, outros autores afirmam que o termo significa acolher o aluno com necessidades educativas especiais - moderadas ou severas - na classe regular, com o apoio dos serviços da educação especial (e.g., Boatwright, 1993; Alpen e Ryndak 1992, cit. por Correia e Cabral, 1997).

No mesmo sentido, Smith e cols. (1995), cit. por Martins (2000), são da opinião que a inclusão envolve a inserção física, social e académica do aluno especial no grupo regular, apenas durante grande parte do dia escolar. De acordo com Nielsen (1999), a inclusão consiste no atendimento a alunos com NEE, num único sistema de ensino, e sempre que possível, nas turmas regulares.

A inclusão é vista como um processo de atender e de dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzir a exclusão da educação e dentro da educação. Isso envolve modificação de conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias, com uma visão comum que abranja todas as crianças de um nível etário apropriado e a convicção de que educar todas as crianças é responsabilidade do sistema regular de ensino. Nos últimos anos, a forma de sistemas separados foi preterida, tanto pela perspetiva dos direitos humanos como do ponto de vista da eficácia.

As práticas de educação especial foram levadas para as escolas de ensino regular, enquadradas pelo conceito “Integração”. O maior problema com a integração foi a passagem para o ensino regular não ter sido acompanhada por mudanças na organização das escolas, nos seus currículos e nas estratégias de ensino e aprendizagem (Ainscow, 2000). Esta falha de mudança organizacional provou ser uma das maiores barreiras à implementação de políticas de educação inclusiva. Uma reflexão aprofundada levou à redefinição de “necessidades educativas especiais”.

Desta visão resulta que o progresso é mais provável se reconhecermos que as dificuldades que os alunos apresentam resultam da forma corrente de

organização das escolas e de métodos de ensino muito rígidos. Ficou demonstrado que as escolas necessitam de serem reestruturadas e que a pedagogia precisa de ser desenvolvida de forma a responder positivamente à diversidade de alunos – olhando para as diferenças individuais não como problemas a ser encarados, mas como oportunidades para enriquecer o ensino.

2.2 Inclusão na Educação – um direito humano

A UNESCO vê a inclusão como *“uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem”* (UNESCO, 2006).

Por isso, a mudança para a inclusão não é apenas uma modificação técnica e organizacional, mas também um movimento com uma filosofia clara. Para que a inclusão seja efetivamente implementada, os países precisam de definir um conjunto de princípios inclusivos simultaneamente com ideias práticas que facilitem a transição para políticas voltadas para a inclusão na educação. Os princípios de inclusão que estão expressos em várias declarações internacionais podem ser usados como uma base. Estes podem ser interpretados e adaptados ao contexto de cada país.

No cerne da educação inclusiva está o direito humano à educação, estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948¹. Igualmente importantes são as disposições da Convenção dos Direitos da Criança (UN, 1989), tal como o direito das crianças à não discriminação, estabelecido nos artigos 2 e 23². O artigo 29 sobre “Objectivos da educação”

¹ “Todos têm direito à educação... A educação deve ser gratuita, pelo menos nos níveis elementar e básico. A educação elementar deve ser obrigatória. A educação deve ser direccionada para o completo desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, raças e grupos religiosos e assegurará as atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz” (art. 26 – Declaração Universal dos Direitos Humanos).

² O artigo 23 determina que as crianças com deficiências devem ter: “acesso efetivo aos serviços de educação, treino, cuidados de saúde e reabilitação, preparação para o emprego e oportunidades de lazer de forma o mais possível

declara que o desenvolvimento educacional do indivíduo é o objetivo principal e que a educação deveria permitir às crianças atingir o seu máximo potencial em termos de capacidades cognitivas, emocionais e criativas.

Além disso, a Convenção da UNESCO contra a discriminação na educação (1960) e a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979) são outros tratados internacionais sobre direitos humanos que não se limitam a enfatizar a proibição mas lutam pela eliminação da discriminação.

A consequência lógica destes direitos é que todas as crianças têm o direito de receber o tipo de educação que não as discrimine em aspetos como casta, etnia, religião, condição económica, condição de refugiadas, língua, género, incapacidade, etc. e que sejam tomadas pelo Estado medidas específicas para implementar estes direitos em qualquer ambiente de aprendizagem.

Um tipo de educação baseado nestes direitos obedece a três princípios:

- Acesso à educação gratuita e obrigatória;
- Igualdade, inclusão e não discriminação;
- Direito a uma educação de qualidade nos conteúdos e nas estratégias.

A evolução para a inclusão implicou uma série de mudanças a nível social e da sala de aula que têm sido acompanhadas pela elaboração de numerosos instrumentos legais a nível internacional. A inclusão tem sido implicitamente defendida desde a Declaração Universal de 1948 e tem sido referida em todas as ocasiões num grande número de Declarações e Convenções chave das Nações Unidas.

Entretanto há também importantes razões humanas, económicas, sociais e políticas para se prosseguir uma política e uma abordagem de educação inclusiva, visto que é também um meio de alargar o desenvolvimento pessoal e

conducente à integração social e ao desenvolvimento individual, incluindo o seu próprio desenvolvimento cultural e espiritual.” (Artigo 23).

promover relações entre pessoas, grupos e nações. A Declaração de Salamanca e Enquadramento para a Acção (1994) afirma que: “*As escolas regulares com orientação inclusiva são o meio mais eficaz para combater a discriminação, criar comunidades recetivas, construir uma sociedade inclusiva e conseguir uma educação para todos.*” (Declaração de Salamanca, Art. 2)

2.3 Que relação tem a Inclusão com a Educação para Todos?

O tema da inclusão tem que se enquadrar num contexto mais alargado das discussões internacionais sobre a agenda das organizações das Nações Unidas para “Educação para Todos” (EPT), encorajada pela Declaração de Jomtien de 1990.

“A Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Educação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais” (UNESCO 1994) estabelece um enquadramento que permite pensar na forma de desenvolver a política e a prática. Na verdade, esta Declaração e o Plano para Acção que a acompanha, é, indubitavelmente, o mais significativo documento internacional que algum dia apareceu em educação especial. Ele afirma que as escolas do ensino regular que têm uma orientação inclusiva são: “...as formas mais eficientes de combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos.”

Nos primeiros documentos sobre EPT, havia apenas uma menção simbólica a “necessidades educativas especiais”. Isto foi gradualmente substituído pelo reconhecimento de que o tema inclusão deveria ser visto como o elemento essencial de todo o movimento EPT. Ao adotar uma atitude de inclusão, não podemos, no entanto, perder de vista as suas origens no campo das necessidades especiais assim como o facto de que as crianças portadoras de deficiência continuam a ser o maior grupo excluído da escola.

Educação para Todos significa assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação básica de qualidade. Isto implica criar condições nas escolas e nos programas da educação básica que possibilitem a aprendizagem

de todas as crianças com mais ou menos capacidades. Essas condições devem proporcionar um ambiente inclusivo, eficaz para as crianças, simpático e acolhedor, saudável e protetor. O desenvolvimento desse ambiente amigável de aprendizagem é uma parte essencial dos esforços de todos os países do mundo para melhorar a qualidade e desenvolver o acesso às suas escolas.

Atingir a ***Educação para Todos e os atuais Objectivos de Desenvolvimento Sustentável, definidos na sequência dos objetivos de Desenvolvimento do Milénio***, nos prazos marcados exigirá uma colaboração sem precedentes entre os parceiros de todos os sectores e de todas as instituições.

A educação deve ser encarada como um fator facilitador do desenvolvimento e da funcionalidade de todos os seres humanos, livre de qualquer espécie de barreiras, físicas ou quaisquer outras. Por isso, uma incapacidade de qualquer espécie (física, social e/ou emocional) não pode ser um impedimento.

Assim sendo, a inclusão exige que se adote uma visão alargada da *Educação para Todos* que abranja o espectro de necessidades de todos os alunos, incluindo os que são vulneráveis à marginalização e à exclusão. *“Todas as crianças e jovens do mundo, com os seus pontos fortes e fracos, com as suas esperanças e expectativas, têm direito à educação. Não é o nosso sistema de educação que tem direito a certos tipos de crianças. Por isso, é o sistema escolar de cada país que deve adaptar-se para ir ao encontro das necessidades de todas as crianças.”* (B. Lindqvist, Relator das UN, 1994).

Assim, é imperioso que as escolas e as autoridades locais assumam a responsabilidade de se certificarem que este direito é implementado. Concretamente isto envolve:

- Iniciar debates sobre a forma como a comunidade compreende os direitos humanos;
- Promover a reflexão coletiva e identificar soluções práticas quanto à forma de fazer com que os Direitos Humanos sejam observados nos currículos escolares locais;
- Relacionar o movimento para os Direitos Humanos com o acesso à educação;

- Lançar as sementes para fomentar a proteção e fortalecer os seus laços a nível político;
- Incentivar a criação na comunidade de reuniões onde os assuntos relacionados com o acesso possam ser discutidos;
- Desenvolver a relação comunidade/escola para identificar as crianças que não a frequentam assim como promover atividades que garantam que as crianças vão para a escola e aprendam.

Além disso, recursos adequados devem estar de acordo com a vontade política e deve ser mantida uma pressão constante sobre os governos para cumprirem as suas obrigações. Em última análise, contudo, o sucesso será avaliado pela qualidade da educação básica ministrada a todos os alunos.

2.4 Modelos da escola inclusiva

Segundo Santos (2007), a primeira função da escola é

(...) tomar decisões e criar condições de processos democráticos, funcionando como um centro cultural e educacional dos alunos e da restante comunidade escolar. (...) a escola deve ainda promover nos alunos, o desenvolvimento integral, numa perspectiva de preparação para a vida social, profissional e como cidadãos críticos e constitutivos (Santos, 2007: 19).

Este é o novo paradigma do sistema educativo, uma nova conceção de escola, em que todas as crianças, sem exceção, estão em igualdade de circunstâncias, independentemente dos valores culturais ou limitações físicas e intelectuais.

De acordo com Porter (1998) e Correia (2005), este sistema de educação inclusivo promove a presença por parte de alunos com NEE, em ambientes de sala de aula regulares, onde são concedidos os apoios necessários, de forma a atingirem, por caminhos diferentes, os mesmos objetivos que os seus colegas.

Perrenoud (2000) acrescenta, que estas novas políticas organizacionais e pedagógicas, impõem uma mudança de atitude, não só daqueles diretamente ligados ao cenário escolar, como também de toda a comunidade envolvente e, por contágio, de toda a sociedade. Este é pois, o grande desafio que se coloca

à escola inclusiva. São necessárias experiências em desfavor da dualidade de sistemas – regular e especial – que tanto tem perdurado na educação nacional.

Todavia, é fulcral reconhecer as particularidades dos discentes que a frequentam, adaptando-se aos seus estilos e ritmos de aprendizagem, através de estratégias pedagógicas e recursos alternativos que garantam um bom nível de educação para todos (Rodrigues, 2007). O mesmo autor destaca que, o objetivo da inclusão não é suprimir barreiras à aprendizagem, mas sim, ajudar o aluno a ultrapassar os obstáculos com que se depara no seu percurso escolar.

Porter (1997) circunscreveu o que para ele eram os quatro princípios orientadores para o sucesso da escola inclusiva, os quais passo a salientar:

Formação contínua – A formação de professores, quer do ensino regular, quer da educação especial, é elementar para a gestão de conhecimentos e competências;

Diferenciação curricular – O currículo comum deve promover um ensino diversificado, de modo a viabilizar o acesso à aprendizagem de todos os alunos do grupo-turma;

Ensino com níveis diversificados - O professor do ensino regular deve organizar as unidades curriculares, segundo as necessidades dos alunos;

Equipas de resolução de problemas – Estas equipas podem contribuir para a resolução de problemas escolares, bem como facultar um acompanhamento direto a todos os docentes.

Por outro lado, Ainscow (1996) alega que o sucesso da escola inclusiva tem como base uma liderança eficaz por parte da direção da escola. Correia (2005: 23-24) partilha da mesma opinião afirmando que,

(...) como elemento - chave no processo de implementação de uma escola inclusiva, é ao órgão diretivo que cabe a tarefa de dar

o pontapé de saída, no que diz respeito à transformação da escola numa comunidade de aprendizagem (...) que tenha por base os princípios da inclusão.

Outra condição a ter em conta é a presença de professores comprometidos na promoção de uma educação mais flexível, adaptada às novas exigências da profissão. Sublinhamos por isso, a necessidade da formação contínua de professores na área da educação especial, de maneira que, consigam responder de forma mais apropriada às dificuldades apresentadas pela educação inclusiva. Essa formação dará certamente uma bagagem de sugestões pertinentes, no trabalho a desenvolver com os discentes.

2.5 PRÁTICAS DE SALA DE AULA EFICAZES

Com base na revisão da literatura internacional, nos estudos de caso em 14 países europeus, nas visitas de estudo em cinco países e nos múltiplos debates que envolveram especialistas e coordenadores nacionais da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2005), no âmbito do projeto **Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico**, foram identificadas algumas características das práticas pedagógicas inclusivas que podem ser encaradas como possíveis estratégias para promover a inclusão nas escolas de um modo geral.

Complementarmente, os relatórios dos estudos de caso, bem como os das visitas de estudo apresentam informação detalhada sobre as estratégias identificadas, concluindo que, **o que é bom para os alunos com necessidades educativas especiais (NEE), é bom para todos os alunos.**

Os resultados sobre as **práticas de sala de aula eficazes** sugerem sete grupos de fatores considerados eficazes para a educação inclusiva:

- **Ensino Cooperativo**

Os professores precisam do apoio dos colegas da escola e de serem capazes de colaborar com eles. Necessitam igualmente do apoio e da colaboração de profissionais exteriores à escola.

- **Aprendizagem Cooperativa**

A tutoria entre pares é eficaz relativamente aos aspetos cognitivos e sócio-emocionais. Os alunos que se entreadjudam, principalmente num sistema de composição de grupos flexível, beneficiam com o aprender em conjunto.

- **Resolução Cooperativa de Problemas**

Os professores que precisam de ajuda para a inclusão de alunos com problemas de comportamento têm na abordagem sistemática do comportamento indesejável um meio eficaz para diminuir a quantidade e a intensidade dos distúrbios durante as aulas. Regras claras de sala de aula, acordadas entre todos os alunos (a par de incentivos adequados) têm provado serem eficazes.

- **Grupos Heterogéneos**

A formação de grupos heterogéneos e uma abordagem educativa mais diferenciada são necessárias e eficazes para a gestão da diversidade na sala de aula.

- **Ensino Eficaz**

Os fatores acima mencionados devem ter lugar no quadro de uma abordagem integrada da educação baseada na caracterização, na avaliação e em expectativas elevadas. Todos os alunos – incluindo os que apresentam necessidades educativas especiais – têm demonstrado evoluir na aprendizagem quando o seu trabalho é, sistematicamente, planeado, supervisionado e avaliado. O currículo pode ser adaptado às necessidades individuais e o apoio adicional pode ser adequadamente introduzido através de um Plano Educativo Individual (PEI). Este PEI deve ser elaborado com base no currículo comum.

- **Ensino por Áreas Curriculares**

Em certas escolas, a organização e a aplicação do currículo têm vindo a ser profundamente alteradas: os alunos permanecem numa área comum com duas ou três salas de aula onde decorre quase todo o processo educativo. Uma

pequena equipa de professores é responsável pelo ensino por áreas curriculares.

- **Formas Alternativas de Aprendizagem**

Para apoiar a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais foram desenvolvidos, nos últimos anos, vários modelos focalizados nas *estratégias de aprendizagem*. Estes modelos visam ensinar os alunos a aprender e a resolver problemas. Além disso, pode aceitar-se que a atribuição aos alunos de uma maior responsabilidade pela sua própria aprendizagem contribui para o sucesso da inclusão nas escolas do 2º e 3º ciclo do ensino básico.

2.6. Vantagens da escola inclusiva

Atualmente, a filosofia da inclusão parece ainda não ter a aceitação e a relevância necessária, pelo menos, aos olhos dos docentes que valorizam, sobretudo, uma função meramente instrutiva da escola. Naturalmente há algum trabalho a fazer para comprovar a eficácia desse modelo educativo.

Com efeito, seria um bom ponto de partida centra-se na conceção de que, “a filosofia da inclusão só traz vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos, tornando-se num modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar, designadamente para os alunos com necessidades educativas especiais” (Correia, 2005: 14).

Com base nesta afirmação, passamos a analisar algumas vantagens relacionadas com o processo inclusivo, segundo a análise de Correia (2005).

2.7. Vantagem do exemplo inclusivo para os professores

De um modo geral, na perspetiva dos professores, a inclusão origina um trabalho conjunto com outros profissionais, permitindo atenuar muita da pressão associada ao ensino. Este trabalho em equipa, por sua vez, possibilita a partilha de estratégias educativas, uma maior supervisão dos progressos dos discentes, uma maior gestão dos problemas de comportamento e, não menos

fundamental, o alargamento da comunicação entre profissionais e encarregados de educação.

Segundo Correia (2005), os docentes titulares das turmas em conjunto com os da educação especial, trabalhando em coadjuvação, apresentam uma bagagem de eficiência superior, do que os demais colegas. O trabalho colaborativo torna o ensino mais estimulante, porque exige não só, a experimentação de diversas metodologias, como também, a consciencialização das suas práticas. Segundo o mesmo autor, os professores consideram ainda que, estar em contato com os outros, ajuda a quebrar o isolamento em que muitos se encontram, levando por vezes a desenvolverem outras relações fora da sala de aula.

As vantagens assumem também lugar para a direção escolar, para os pais e outros recursos comunitários, envolvendo-os de forma concordante, com o objetivo comum de ajudarem os alunos a atingirem níveis de sucesso educativo.

Apesar dos benefícios expostos, ressalve-se que todo este processo que a escola inclusiva envolve, suscita um elevado nível de profissionalismo por parte de todos os profissionais da educação. Muitas vezes, deparam-se com questões legais e administrativas que limitam a possibilidade de praticarem um ensino altamente individualizado e intensivo (Correia, 2005).

2.8. Vantagem do exemplo inclusivo para os alunos

A inclusão legitima o direito de todos os alunos a aprender e interagir socialmente junto dos restantes colegas. Desta forma, o estigma da deficiência esbate-se, dentro de um clima de pertença e de participação na vida escolar, sem nunca descurar a resposta às suas singularidades específicas.

Por outro lado, todos os colegas que rodeiam a criança ou jovem especial têm maiores probabilidades de perceber, que a diferença faz parte da natureza de cada um e que por isso mesmo, deve ser respeitada e aceite.

A inclusão promove a consciencialização e a sensibilização dos membros de uma determinada comunidade, porque permite uma maior visibilidade das crianças com necessidades educativas especiais. Assim, a sociedade percebe essas crianças como parte de um todo, aceitando-as, progressivamente, como tal (Correia, 2005: 55).

A filosofia inclusiva facilita, também, a aquisição de mais e melhores competências, dentro das mais diversas áreas preparando os alunos para a vida na sociedade, segundo práticas educacionais, sociais e ocupacionais (Correia, 2005).

Por sua vez, Costa (1999) sumaria as vantagens, justificando que a educação inclusiva é eficaz porque, para além de atenuar custos das escolas especiais, vai ao encontro das perspetivas dos pais e, especialmente, integra-se na defesa dos direitos plenos da criança como ser humano.

2.9. Desafios colocados ao professor pela escola inclusiva

Numa sociedade em constante mudança, são cada vez mais os requisitos colocados aos professores, tanto ao nível dos métodos de trabalho, como nas formas de relacionamento com os discentes e, conseqüentemente, com a comunidade educativa.

Nos dias de hoje, o papel do professor não se pode limitar à transmissão única de saberes. Segundo Perrenoud (2000), este agente educativo terá que se assumir como um mediador intercultural, que coloca em primeira prioridade, uma prática baseada na reflexão.

Gomes (1997, cit. por Santos, 2007: 201) acrescenta que,

Ser professor no século XXI é ser alguém que, sobretudo, sabe relacionar-se pessoalmente com cada aluno e com cada pessoa, respeitando a diferença que identifica cada um. Esta atitude implica um processo crítico, reflexivo e construtivo do professor, capaz de promover a educação dos sentimentos, do amor e dos valores, como forma de ajudar os outros a serem felizes, a

encontrarem-se a si próprios, a aprenderem a ser e a saberem respeitar o outro.

De acordo com Ainscow (1996), Tilstone (2003) e Correia (2005), uma das principais formas de dar resposta aos desafios que agora se impõem, é através de um maior empenho na formação inicial e contínua de professores. Afirmam ainda que, para além destes fatores, deve haver períodos de trabalho em equipa, num clima reflexivo e de entreajuda, acerca dos sucessos e insucessos da prática pedagógica, de forma a alcançarem soluções fiáveis a desenvolver com os seus alunos (Santos, 2007).

Com a mesma perspetiva, Holloway (2000, cit. por Correia, 2003: 84) refere, (...) que é necessário que as universidades e escolas de formação de professores, aprofundem a qualidade e densidade dos aspetos curriculares relativos ao ensino diferenciado, e que as escolas e equipas de professores estimulem e apoiem o desenvolvimento profissional do professor.

Costa et al. (2006: 29) deixa-nos algumas propostas relativas à formação de professores, das quais passo a enunciar:

- A formação inicial deve contemplar os conhecimentos e as competências subjacentes ao desenvolvimento de modelos e práticas educativas, promotoras de inclusão e qualidade;
- Em termos de desenho curricular, deve ser salvaguardado o princípio do isomorfismo da formação;
- Os conhecimentos pragmáticos deverão estar presentes, não só através de unidades curriculares próprias, mas também como conteúdo recorrente em todo o desenho curricular;
- Deve ser incentivada a componente prática dos cursos de formação inicial e dos cursos de especialização, para que os formandos sejam expostos a modelos positivos de educação inclusiva.

Contudo, será necessário esclarecer, que apesar da formação de professores ser relevante, o sucesso da escola inclusiva não depende apenas dessa condição. Portanto, para além de uma boa formação, devemos destacar

igualmente, a prática pedagógica operada pelos docentes no decorrer das suas funções.

De acordo com Porter (1998), as boas práticas pedagógicas são proveitosas para todos os alunos, quer sejam ou não portadores de necessidades educativas especiais. Esse fator enriquece a dinâmica da escola e cria ambientes que coadjuvam a aprendizagem de todos, independentemente das suas diferenças sociais, económicas, físicas ou familiares.

Os professores, ao protagonizarem práticas de ensino, promovem novas exigências à organização escolar. Surgem desta forma, os professores como agentes de mudança e a escola como centro motor da mesma, constituindo a expressão da sua função social ao nível do comportamento dos alunos e ao nível da atuação dos professores. Neste quadro, os professores são construtores profissionais do currículo, trabalham em colaboração, estabelecem diálogo e negociam as suas propostas com os pares (Santos, 2007: 198).

Todavia, para que assim aconteça, o docente deve estar sempre atento às necessidades do aluno/grupo, para que essa atitude pedagógica vá ao encontro de um caminho que colmate as dificuldades apresentadas, através de estratégias adequadas às características individuais de cada discente. Desta forma, os profissionais da educação cooperam para uma escola com perspetivas cada vez mais amplas e inclusivas, no âmbito do desenvolvimento curricular, de ensino-aprendizagem e da organização da sala de aula (Tilstone, 2003).

Compete assim ao professor, o comprometimento com a flexibilização dos currículos e adaptações curriculares, que promovam o progresso dos alunos dentro da diversidade que é a escola. Podemos assim dizer, que deve ser o aluno a ditar os conteúdos a assimilar, assim como o ritmo e os processos de aprendizagem. Deve ser assim, um ensino voltado para o aluno, para as suas capacidades e limitações.

Outro aspeto que assume igualmente grande importância é a prática reflexiva dos professores, em prol do sucesso escolar. Ainscow (1996) defende esta conduta, como sendo uma estratégia para a resolução de muitos problemas vividos na escola. Com base na experiência de cada um, buscam soluções práticas para as barreiras quotidianas, promovendo ainda o trabalho cooperativo entre docentes: “Com base na reflexão, os professores constroem o seu saber profissional, potenciando o desenvolvimento de uma ação responsiva e ajustada às situações contextuais” (Santos, 2007: 208).

Perante a diversidade no contexto da sala de aula, Sanches (2003) salienta que o professor deve:

- Enfrentar imprevistos com desembaraço, pois cada situação requer uma resposta diferente;
 - Ser capaz de controlar a ansiedade e não erguer as expectativas;
- Ter a noção que a escola para além de instruir, também deve socializar, sendo esta última conduta, muito importante para os alunos com NEE;
- Relacionar-se de forma positiva com os alunos problemáticos, mesmo que tenha que renunciar a alguns idealismos;
 - Conquistar diariamente a sua autoridade;
 - Estabelecer objetivos para cada aluno, tendo em conta os saberes adquiridos;
 - Avaliar os discentes, de acordo com as aprendizagens e evoluções dos mesmos;

É neste campo de atuação que o professor de hoje deve agir, criando,

(...) novas condições pedagógicas: organizando situações de aprendizagem, observando a ação dos alunos e intervindo em função das necessidades que diagnostica, para fazer com que os discentes adquiram os meios de conhecimento e de ação, necessários à sua progressão nas aprendizagens (Postic, 1995: 22).

2.9.1 Flexibilização e ajustes curriculares

Pacheco (1995) esclarece que o currículo pode ser o programa de disciplina, plano de estudos de um curso académico ou até mesmo um conjunto de

objetivos que se corporizam, através de uma sequência progressiva entre ciclos de escolaridade. Por seu lado, Roldão (1999: 47), entende por currículo, “(...) o corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias, sejam elas de natureza científica, pragmática ou humanista, cívica, interpessoal ou outras.”

Flexibilizar o currículo, de acordo com Sim-Sim (2005), consiste em reajustar o currículo nacional à realidade social e escolar de cada região. No entanto, “flexibilizar o currículo não significa libertá-lo de balizas; muito pelo contrário, só é possível flexibilizar dentro de um quadro referencial muito claro” (Roldão, 1999: 54).

Neste sentido, adaptações curriculares assumem-se como,

(...) as alterações ou suplementos ao currículo com o fim de maximizar o potencial do aluno (...) As adaptações curriculares requerem do professor uma atenção especial, muito orientada para os conteúdos a lecionar e para a forma como eles devem ser apresentados, tendo em conta a sua compreensão e memorização (Correia, 2005: 44).

Ou seja, a adaptação curricular é a “(...) diferenciação curricular que se faz a nível de um só aluno” (Sim-Sim, 2005: 14).

Na prática, com a crescente diversidade que se vive cada vez mais nas nossas escolas, os professores vêem-se confrontados com situações que nem sempre são fáceis de solucionar, relacionadas em grande parte com a otimização da flexibilização curricular. Esse processo deve manter as competências e objetivos básicos do currículo nacional, mas diversificar a forma de organização dos conteúdos, as metodologias, os espaços e tempos, bem como o sistema de avaliação, com o propósito de difundir o sucesso e a inclusão de todos na escola. Costa et al. (2006: 14) relevam que,

O currículo deve ser estruturado e flexível, acessível a todos os alunos, organizando-se na base de uma gestão colaborativa e participativa, de forma a proporcionar a todos, o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e valores, que a sociedade espera que os seus cidadãos adquiram. Na mesma

linha de pensamento encontra-se Correia (2005), que anuncia a flexibilidade curricular como meio de resposta à diferença que se vive na escola atual.

A escola precisa assim, de se desprender das amarras do currículo nacional e ajustar-se às condições de aprendizagem reais, dos alunos, operacionalizando deste modo, a autonomia escolar. “É fundamental conceber a aprendizagem, não num sentido restrito e acadêmico, mas num sentido mais lato de oportunidades de aprendizagem que enfatizem competências e conhecimentos que sejam, pessoal e culturalmente, relevantes e funcionais para os alunos” (Costa et al. 2006: 14).

O currículo não deve ser considerado como um fim em si mesmo, mas como um meio através do qual, a escola pode providenciar um caminho para a aprendizagem (Tilstone, 2003).

Outros autores, entre os quais Roldão (1999), Santomé (1995), Pardal (1993), cit. por Santos (2007), afirmam ainda, que o currículo é componente integrante do mundo escolar e da experiência do aluno, assim como da sociedade e cultura onde está inserido. Logo, deve constituir uma construção social e educativa que vai ao encontro dessas vertentes, de forma a dar respostas adequadas às necessidades dos discentes, segundo um processo inacabado.

Por sua vez, a sua implementação impõe a transformação das práticas dos docentes, pois, para a edificação de uma resposta educativa válida, a escola e os seus atores têm de, por um lado, possibilitar aos alunos com NEE o acesso ao currículo igual ou idêntico aos restantes alunos, e por outro, adequá-lo às suas carências específicas. Não significa com isto que, os professores devem idealizar currículos específicos distintos do vigente.

Trata-se sim, de introduzir e desenvolver as adaptações necessárias a cada especificidade, para que os alunos atrás supracitados alcancem os mesmas metas que os restantes colegas. Portanto, as adaptações curriculares individuais fazem sobressair como objetivo principal, o favorecimento das

intervenções individuais, segundo uma reorganização do currículo e com base numa avaliação diagnóstica, num dado momento.

Todavia, sempre haverá alunos que nunca conseguirão seguir esse percurso do currículo nacional e adquirir as competências de final de ciclo. Diante de tais situações, há que ponderar conscientemente, com pais, docentes, psicólogos e demais técnicos, a aplicação dos conhecidos currículos funcionais.

2.9.2. Diferenciação pedagógica

Cada vez mais se tem tornado evidente, que o público que se apresenta diariamente aos olhos do professor é dissemelhante. Contudo, concepções e práticas de alguns docentes continuam a ser as mesmas.

Apesar da clareza dos variados estilos de aprendizagem do grupo com quem trabalham, muitos insistem nas mesmas atividades e metodologias de ensino, esperando que todos consigam atingir o mesmo ritmo de trabalho e os mesmos objetivos.

No entanto, ensinar a muitos como se fossem um, revelou-se, ao longo do tempo, um procedimento pouco eficiente e por vezes injusto, porque são muitos os que não alcançam o sucesso escolar.

Deste modo, o professor é confrontado com a necessidade de ter de planificar o seu trabalho de acordo com o perfil de aprendizagem dos seus alunos. Este facto remete-nos para a importância da diferenciação pedagógica, onde, alguns autores, “nomeadamente (Morgado, 1999; Niza, 1996; Postic, 1995 e Perrenoud, 2000), a definem como gestão das interações e atividades para que cada aluno seja, o mais frequentemente possível, confrontado com situações didáticas que são fecundas para si.” (Aleixo, 2005: 32).

Segundo Boal (1996), a diferenciação pedagógica não é um processo pedagógico isolado, mas sim, todo um sistema educativo, na qual o aluno

assume-se como o centro condutor das ações e atividades dinamizadas na escola.

Por seu lado, Perrenoud (1986) julga a diferenciação pedagógica como o seguimento utilizado para fazerem com que, uma criança inserida num grupo consiga progredir no currículo, segundo os meios mais adequados e possíveis.

Na perspetiva de Tomlinson (2008), a diferenciação pedagógica é,

(...) planear as atividades educativas à luz do conceito de múltiplos caminhos para o conhecimento, em prol de diversas necessidades e não em termos do que é normal e diferente. Logo, o princípio norteador do professor deve ser, em primeiro lugar, a avaliação do discente no sentido de o posicionar num nível de aprendizagem e, conseqüentemente, ir ao encontro das suas necessidades fazendo-os progredir na aprendizagem (Tomlinson, 2008: 31).

Todo este processo opõe-se assim, à homogeneização dos conteúdos, dos ritmos, dos métodos, de didáticas e práticas pedagógicas, através de um conjunto diferenciado de meios, a fim de alunos desiguais mas agrupados na mesma turma, alcançarem por caminhos diferentes, os objetivos comuns. (Gomes, 2001). O sentido tradicional da docência transforma-se, passando o aluno a assumir o papel de autor da sua aprendizagem, sendo parceiro do professor e restantes colegas.

Neste âmbito, torna-se fulcral uma reflexão por parte do docente acerca da sua prática profissional, no que concerne à sua organização do trabalho, do tempo, dos materiais e da partilha de poder: “É necessário que o professor mude a seu papel dentro da sala de aula, não sendo o monopolizador do saber. Há que dar lugar ao aluno para que ele próprio procure o saber e execute as etapas necessárias à sua apropriação.” (Sanches, 1996: 42).

Para Heacox (2006), a diferenciação pedagógica pode ser feita de três maneiras: ao nível do conteúdo – simplificação dos objetivos curriculares às capacidades dos alunos, a nível do processo – diversificação de tarefas a concretizar pelos alunos, segundo o seu perfil, a nível de produto – utilização

de formas variadas para os discentes demonstrarem as aprendizagens ocorridas.

De qualquer forma, na prática, não é fácil operacionalizar uma passagem de uma pedagogia centrada no ensino igual para todos, para uma pedagogia centrada no grupo.

Assim, cabe à escola, através da figura do professor, materializar esta mudança, cujo primeiro passo é desprender-se do passado que invadiu as mentalidades docentes e encetar esta tarefa de mutação, para assim emergir a mudança necessária que se pretende.

PARTE III – ARTES VISUAIS E INCLUSÃO

3.1. Definição de Artes visuais

O Movimento de Arte para a Recuperação Social vem demonstrando a necessidade da Arte para todos os seres humanos, por mais desumanas que tenham sido as condições que a vida impôs a alguém. Basta que o cérebro funcione, basta não estar em estado de coma para ser possível estabelecer alguma ligação com a Arte ou através dela. (Barbosa, 2008, p. 1).

As diferentes linguagens artísticas constroem o significado de arte. Nesta parte, destacamos as artes visuais como uma parte integrante das demais linguagens.

No meio onde vivemos, somos rodeados a todo o instante por cores, luzes, figuras e símbolos, que despoletam a necessidade da sua compreensão. É neste sentido, que consideramos a importância de nos apropriarmos das artes visuais, pois é a partir delas que conseguimos compreender as imagens.

Segundo Teixeira (2006), as artes visuais, além das formas tradicionais – pintura, desenho, gravura, arquitetura, artefacto, desenho industrial -, incluem outras modalidades decorrentes dos avanços tecnológicos e das

transformações estéticas que surgiram a partir a modernidade, como por exemplo, a fotografia, as artes gráficas, a BD, a eletrografia, entre outros.

O mundo atual caracteriza-se por uma utilização visual incomparável na história, concebendo um universo de exposição múltipla para os seres humanos. Origina assim, a necessidade de uma educação que os leve a compreender e distinguir sentimentos, sensações, ideias e qualidades. Tais aprendizagens podem favorecer compreensões mais amplas no desenvolvimento da sensibilidade, afetividade, conceitos e posicionamento crítico.

No âmbito da educação especial, a compreensão por meio da imagem pode tornar-se agradável e construtiva, mesmo com as dificuldades específicas dos educandos.

Desse modo, observamos que,

O ensino da arte, e nele, das artes visuais, contribui de modo relevante nessa formação, ao assegurar o espaço sistematizado de construção do conhecimento”. É na articulação entre o FAZER, o CONHECER, o EXPRESSAR e o CRIAR, que se dá a produção desse conhecimento estético-visual (Brasil, 2002: 17).

Portanto, o campo das artes visuais vem contribuir, junto às outras linguagens, para uma melhor compreensão da arte no ambiente da escola especial.

A noção de “Educação para todos”, em Educação Artística, defendida em várias conferências Mundiais e pesquisas científicas de autores reconhecidos a nível internacional³, apresenta como destaque o papel que esta área científica desempenha na promoção do sentido estético, criatividade, imaginação, e pensamento crítico.

Através desta área do conhecimento é possível desenvolver nos seres humanos uma maior consciência de si próprios e também do seu meio ambiente natural e cultural, pelo que os sistemas educativos e culturais devem proporcionar a todos o acesso a bens, serviços e práticas culturais (UNESCO, 2006).

³ Brian Allison (1972); Elliot Eisner (2005); Rachel Mason (1999); Ana Mae Barbosa (2005); Anabela Moura (2009), entre outros.

Encontros internacionais realizados neste novo milénio, em Portugal, tais como a *Conferencia Internacional sobre a Educação artística, promovida pela UNESCO, em Março de 2006*, o *Congresso de Ibero-americano de Educação Artística: Sentidos Transibéricos, em Maio de 2008*, a *semana das artes em 3 e 11 de Março de 2006*, ou o *7º Encontro Internacional da Educação Artística em 2011 no Instituto Politécnico de Viana de Castelo*, são alguns dos exemplos dos esforços que se têm vindo a fazer no âmbito da Educação Artística para refletir sobre o lugar das artes na escola e o reconhecimento do seu potencial para a educação e formação artística e cultural de cada cidadão. Teorias e práticas são partilhadas nesses encontros que juntam professores, educadores e teóricos, estudantes de todas as idades e o público em geral.

Neste sentido, destaca-se a importância dos elementos da linguagem visual. Ao perceber e criar formas visuais, está-se trabalhando com elementos específicos da linguagem e suas relações no espaço (bi e tridimensional). Elementos como ponto, linha, plano, cor, luz, volume, textura, movimento e ritmo relacionam-se dando origem a códigos, representações e sistemas de significações. Os códigos e as formas se apresentam de maneiras diversas ao longo da história da arte, pois têm correlação com o imaginário do tempo histórico nas diversas culturas. O aluno, quando cria suas poéticas visuais, também gera códigos que estão correlacionados com o seu tempo (Brasil, 1998: 64).

Assim, percebe-se a importância de considerar as técnicas, procedimentos e seus derivados, nas ações entre o mediador e os discentes. Porém, a visão nem sempre é o ponto de partida das artes visuais, levando-nos para a consideração de outros sentidos que o corpo possui.

No campo da visualidade, o essencial é o desenvolvimento da visão, que faz conhecer as principais qualidades das coisas e a discriminá-las. Mas nem sempre o que se vê tem correspondência exata com o real. A percepção de tamanho e forma altera-se com a distância que nos separa do objeto, bem como a posição que este ocupa no espaço. O mesmo acontece com a cor, que

dependerá da iluminação ou da proximidade com as outras cores. O tato ajudará a perceber o que é complexo para a visão, ou seja, o volume, a conformação do objeto (Brasil, 1999: 44).

As sensações quando despertadas instigam o campo imaginário e a fantasia. Trabalhar neste âmbito é por si só um treino à criação, visto que “(...) a produção imaginativa tem relação com a realidade, mas também é constituído de novas elaborações, entre as quais, as afetivas e as sociais, o que a torna singular.” (Brasil, 1999: 45).

Porém, somente “quando o educador sabe intermediar os conhecimentos, ele é capaz de incentivar a construção e habilidades do ver, observar, ouvir, sentir, imaginar e fazer, assim como as suas representações.” (Brasil, 1999: 45).

3.2. A prática das artes visuais em situação de inclusão

De acordo com um estudo realizado por Moraes (2007), acerca da inclusão por meio da arte numa escola regular, ficou demonstrado que, os professores concebem as ações relacionadas com este campo como mais fáceis e menos importantes que outras atividades acadêmicas, menosprezando igualmente a habilidade do aluno com NEE, oferecendo-lhe tarefas repetitivas, que pouco cooperam para o seu desenvolvimento criativo e estético.

Ainda segundo Reily (2001), quando há a oportunidade de pintar, geralmente se subestima a criatividade, e os alunos especiais são convidados a colorir contornos antecipadamente determinados, em trabalhos manuais dirigidos.

É imprescindível no entanto, acreditar na capacidade do outro, para que expresse aquilo que lhe é significativo. Desta forma, se o professor não tiver um embasamento sobre a natureza das particularidades dos seus alunos e sobre o modo de propagar a sua participação plena, ele vai refugiar a sua prática no senso comum e, provavelmente, também em alguns estereótipos que imperam na sociedade.

Perante tal situação, é preciso reconhecer que, se por um lado existe uma lacuna significativa na prática em artes visuais com públicos especiais, por outro, todas as pessoas, inclusive as com deficiência, usufruem do direito de terem no seu percurso escolar um ensino de arte inclusivo:

Aprender é uma ação humana criativa, individual heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou menos privilegiada. São as diferentes ideias, opiniões, níveis de compreensão que enriquecem o processo escolar e que clareiam o entendimento dos alunos e professores – essa diversidade deriva das formas singulares de nos adaptarmos cognitivamente a um dado conteúdo e da possibilidade de nos expressarmos abertamente sobre ele (Mantoan, et al, 2006: 13).

Para Vygotsky (1999), a imaginação é o alicerce de toda a atividade criadora e manifesta-se em todos os aspetos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Ainda conforme este autor, estas práticas são exercidas pelo ser humano desde a sua infância, sendo o produto da criação uma sinopse de experiências acumuladas e padrões atuais, abarcando uma variedade rica de possibilidades que fomentam os processos criativos.

A criança tem na expressão, por meio de materiais e técnicas plásticas, a hipótese de fazer desenvolver a capacidade perceptiva dos seus sentidos, aprendendo a trabalhar com os seus sentimentos e emoções, assim como, com situações externas, numa crescente interação.

Deve-se por isso valorizar a experiência em arte, na aprendizagem da criança, pois, comunicando com o mundo através dos sentidos, ela aprenderá a ter uma percepção exclusiva e autenticamente sua, do que são, e de como funcionam as coisas. A partir desse desenvolvimento perceptivo, os mais novos tornam-se mais abertos a ler o mundo e mais criativos na utilização dos seus conhecimentos adquiridos.

Como quase todos os distúrbios emocionais ou mentais estão ligados à falta de autoconfiança, é fácil perceber, como a estimulação adaptada da capacidade criadora da criança pode fornecer salvaguarda contra tais distúrbios (Lowenfeld & Brittain, 1970).

Visando o desenvolvimento humano geral de pessoas excluídas pelas suas limitações, entende-se como importante, a fomentação de um contato maior de tais pessoas com o meio em que estão inseridas, fazendo-as descobrir como interagir de maneira mais satisfatória. Segundo Lowenfeld (1977), o desenvolvimento mental depende das conexões ricas entre a criança e o seu meio, onde, tal relação é o ingrediente básico de qualquer experiência de criação artística.

A arte possibilita a criação do conhecimento de forma visual e criativa, respeitando as diferenças individuais, culturais e sociais, despertando a construção da personalidade do indivíduo, aspecto fulcral para compreender outras áreas do desenvolvimento humano, numa relação interdisciplinar. ~

Os portadores de deficiência precisam ser considerados, a partir de suas potencialidades de aprendizagem. Sob esse aspecto entende-se que a escola não deva tentar consertar o defeito do aluno, mas trabalhar suas potencialidades, com vistas ao seu desenvolvimento (Carneiro, 1997: 33).

Um meio benéfico à inclusão impõe, além do conhecimento das diversidades, o respeito às limitações das crianças, salientando as potencialidades específicas de cada uma.

3.3. O professor de artes visuais, o intermediário de oportunidades

A partir de meados da década de 60, as ideias sobre os princípios para o ensino da arte começaram a se transformar, apontando para o objetivo de determinar e apoiar as especificidades da arte para a educação do ser humano (Brasil, 1998). Nessa perspectiva, o professor de artes, com o passar dos anos, deixou de ser um profissional polivalente, tornando-se apenas num professor

em busca do realce das diferentes linguagens artísticas, sem perder no entanto, o objetivo principal da sua disciplina.

Nos dias de hoje, e de acordo com Lavelberg (2003: 12), “é necessário que o professor seja um estudante fascinado por arte, pois, só assim terá entusiasmo para ensinar a transmitir aos seus alunos a vontade de aprender”. Nesse sentido, quanto à relação, linguagens, produção e criação - vale lembrar que, “a criação na sala de aula, parte de diferentes demandas, articuladas na confluência de saberes: dos alunos, dos professores, da sociedade, da tradição” (Pereira, 2007: 11). Transmitir conceitos e proporcionar experiências de arte exige, portanto, um profissional apto à função, porque, como afirma Lavelberg (2003: 27), “cabe ao professor de arte, ao ensinar conceitos e princípios, criar múltiplas oportunidades de interação dos estudantes com esses conteúdos, variando as formas de apresentá-los, utilizando meios discursivos, narrativas, imagens, meios elétricos e eletrônicos, textos (...)” ao contrário de fazer as coisas apenas por fazer, sem contextualização.

O professor de artes visuais deve ser um mediador de oportunidades, cujos caminhos levem os alunos aos melhores conceitos sobre a disciplina e, segundo Brasil, (1998: 30) “cabe ao professor escolher os modos e recursos didáticos adequados para apresentar as informações, observando sempre a necessidade de introduzir formas artísticas, porque ensinar arte com arte é o caminho mais eficaz”.

É o professor quem instiga o educando ao processo criativo e o encaminha para uma observação estética do cotidiano, possibilitando crescimento e compreensão perante um mundo abarrotado de signos e significados. Logo, “o aluno, em situações de aprendizagem, precisa ser convidado a se exercitar nas práticas de aprender a ver, observar, ouvir, atuar, tocar e refletir sobre elas” (Brasil, 1998: 30).

A maioria dos professores considera que seja interessante que o aluno saiba modelar, pintar, desenhar, “mas, poucos são capazes de apresentar argumentos convincentes para responder” (Ferreira, 2001: 3), qual é realmente

a importância de trabalhar com essas linguagens e porque devem pertencer ao currículo escolar.

Desse modo devemos, enquanto professores de artes visuais, analisar e avaliar constantemente os nossos modelos de ensino, pois, existem muitas ideologias sobre arte, sociedade e educação, sendo necessário escolher qual delas seguir. Assim, “para melhorar a qualidade do trabalho, é fundamental que os professores reflitam sobre as suas concepções e práticas, muitas vezes adotadas pura e simplesmente por modismo ou acomodação” (Ferreira, 2001: 32).

O professor de artes é um pesquisador. Ele experimenta, constrói e transforma conceitos por meio, primeiramente, de sua própria vivência; trilhando o caminho de sua criatividade; descobrindo, desta forma, suas capacidades e limites para melhor compreender as capacidades e limites do educando e melhor conduzi-lo (Ferreira, 2001: 33).

Assim, este docente deverá possuir estratégias de ensino condizentes com as concepções do seu tempo, propondo um currículo e procurando experimentar e transformar conceitos, mediante as capacidades dos alunos. No entanto, o resultado do processo de ensino e aprendizagem em artes nem sempre é o que o docente tanto almejou, por mais que ele tenha tentado desenvolver as potencialidades do aluno através do ato criativo.

CAPÍTULO III METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.0 Introdução e Finalidades

O presente capítulo inicia-se com uma introdução à metodologia adotada e a seleção do método de investigação, refere as suas vantagens e desvantagens, assim como os instrumentos selecionados para a recolha de dados e termina com o plano da ação e as considerações éticas.

3.1 Metodologia de Investigação

Em investigação é necessária a escolha da (s) metodologia (s) a ser (em) usada (s), destacando-se entre as mais comuns a relacionada com as abordagens quantitativas e a relacionada com as abordagens qualitativas. Explorando a origem destes dois tipos de abordagens, é possível compreender o que os distingue e quais os meios em que se desenvolvem.

A investigação do tipo quantitativo tem origem no modelo das ciências naturais a partir da investigação de fenómenos naturais, enquanto a investigação do tipo qualitativo está relacionada com o desenvolvimento das ciências sociais de modo a permitir aos investigadores estudar a complexidade dos fenómenos culturais e sociais. Se na pesquisa quantitativa se procura técnicas de recolha e análise de dados que permitem a sua quantificação e o seu tratamento através de métodos estatísticos, a pesquisa qualitativa tem como finalidade a compreensão da complexidade do mundo social conduzida através da análise da interpretação deste mundo pelos seus atores (Sampieri et al...).

Apesar de ser possível distinguir estas duas abordagens de investigação, tem vindo a surgir investigações que se inscrevem numa metodologia mista, quantitativa – qualitativa (Coutinho, 2005).

Aliás, torna-se comum o uso simultâneo numa investigação de diversas metodologias, mas uma das diferenças entre as investigações qualitativas das quantitativas, apontadas por Bryman (2004) é o momento do aparecimento da

“teoria” de suporte da investigação: enquanto no segundo caso, a teoria precede a investigação, no caso das qualitativas surge da investigação.

Um dos fundamentos epistemológicos da investigação qualitativa é a centralidade do processo de interpretação. Baseando-se na ideia de que a atividade humana é fundamentalmente uma experiência social em que cada um vai constantemente elaborando significado (*meaning making*), a investigação procura reconstruir essa experiência, usando para isso métodos interpretativos.

Num estudo de caso interpretativo pretende-se conhecer a realidade tal como ela é vista pelos atores que nela intervêm diretamente. Nesta perspetiva, Bogdan e Biklen (1994) indicam que formas múltiplas de interpretar as experiências estão ao nosso alcance através da nossa interação com os outros. Consequentemente os investigadores precisam de compreender o pensamento subjetivo dos participantes nos seus estudos.

Por seu lado, o investigador não pode prescindir de analisar os dados usando também a sua própria perspetiva. Assim, Eisenhart (1988) afirma que: “o investigador deve estar envolvido na atividade como um *insider* e ser capaz de refletir sobre ela como um *outsider*. Conduzir a investigação é um ato de interpretação em dois níveis: as experiências dos participantes devem ser explicadas e interpretadas em termos das regras da sua cultura e relações sociais, e as experiências do investigador devem ser explicadas e interpretadas em termos do mesmo tipo de regras da comunidade intelectual em que ele ou ela trabalha”- (pp. 103-4).

3.1.1 Seleção e Caracterização do Método de investigação

Considerando o objeto de estudo da presente pesquisa decidi adotar uma abordagem qualitativa com a utilização do estudo de caso.

Mais do que uma metodologia, um estudo de caso é essencialmente um *design* de investigação. Na verdade, um estudo de caso pode ser conduzido no

quadro de paradigmas metodológicos bem distintos como o positivista, o interpretativo ou o sócio-crítico (Kilpatrick, 1988). Um estudo de caso pode ter propósitos muito variados, como procuro mostrar mais adiante, e pode utilizar uma grande variedade de instrumentos e estratégias, assumindo formatos específicos e envolvendo técnicas de recolha e análise de dados muito diversas.

Um estudo de caso visa conhecer uma entidade bem definida como uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social. O seu objetivo é compreender em profundidade o “como” e os “porquês” dessa entidade, evidenciando a sua identidade e características próprias, nomeadamente nos aspetos que interessam ao pesquisador.

É uma investigação que se assume como particularista, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação singular procurando identificar descrever o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão de um certo fenómeno de interesse).

No presente estudo, a escolha deste método justifica-se também pelo facto de a investigadora desempenhar função docente no ensino de Educação Artística, no Ensino Secundário e neste sentido pode contribuir para uma melhor inclusão dos alunos no âmbito da Educação Artística no Ensino Secundário Cabo-verdiano, ao compreender o “como” e os “porquês” do tema de em estudo.

Um caso funciona sobretudo como um exemplo. Pode ser um exemplo pela “negativa”, mostrando um conjunto de aspetos perturbadores de uma realidade que se acreditava ser bem diferente, evidenciando como um dado programa ou situação constituem um fracasso em relação aos objetivos propostos e, desejavelmente, mostrando porquê. Trata-se, então, de um *contra exemplo*, que nega aquilo que era dado como certo.

Um caso pode também ser um exemplo pela “positiva”, mostrando como certa realidade que nunca tinha sido vista, pode afinal existir em certas condições, ou mostrando como funciona uma situação particularmente bem-sucedida. Trata-se, então, de exhibir e compreender um caso exemplar, que mostra a possibilidade de existência de um certo objecto.

Podemos ter também um caso excecional, pela sua raridade, cuja exploração nos permite conhecer melhor o funcionamento dos casos mais comuns. É a estratégia do estudo do “caso raro”.

Um caso pode, ainda, ser um exemplo relativamente “neutro”, nem marcadamente positivo nem marcadamente negativo, eventualmente escolhido como típico num certo grupo ou população, que se seleciona para análise detalhada. Nesta situação, o caso tem interesse na medida em que nos revela algo de novo e surpreende.

Um estudo de caso pode seguir uma de duas perspectivas essenciais: (a) uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes e (b) uma perspectiva pragmática, cuja intenção fundamental é proporcionar uma perspectiva global do objeto de estudo, do ponto de vista do investigador, tanto quanto possível completa e coerente. No entanto, em ambas as circunstâncias, um estudo de caso produz sempre um conhecimento de tipo particularístico, em que, como diz Erickson (1986), se procura encontrar algo de muito universal no mais particular.

Apesar de se encontrarem formas diversas de apresentar os resultados de um estudo de caso, o seu relato assume a forma de uma narrativa cujo objetivo é contar uma história que acrescente algo de significativo ao conhecimento existente e seja tanto quanto possível interessante e clarificadora (Stake, 2012).

3.1.2. Vantagens do Estudo de Caso

Os estudos de caso podem ter diversos propósitos. Como trabalhos de investigação, podem ser essencialmente *exploratórios*, servindo para obter informação preliminar acerca do respetivo objeto de interesse. Podem ser fundamentalmente *descritivos*, tendo como propósito essencial descrever, isto é, dizer simplesmente “como é” o caso em apreço. E, finalmente, podem ser *analíticos*, procurando problematizar o seu objeto, construir ou desenvolver nova teoria ou confrontá-la com teoria já existente (Yin, 2010).

Além disso, os estudos de caso usam-se também para apoiar a *prática profissional* como, por exemplo, na prática docente ou na prática médica e no serviço social. O seu objetivo é então manter os registos acerca do seu objeto perfeitamente em ordem e sempre atualizados e, nessas condições, têm de ser essencialmente práticos e organizados.

Em segundo lugar, este tipo de investigação não é experimental. Usa-se quando o investigador não pretende modificar a situação, mas compreendê-la tal como ela é.

Yin (2010), sublinha justamente que o estudo de caso leva a fazer observação direta e a coligir dados em ambientes naturais, o que é diferente de confiar em “dados derivados” (resultados de testes, estatísticas, respostas a questionários). Deste modo o estudo de caso contribui para a compreensão de fenómenos complexos, individuais, organizacionais, sociais e políticos permitindo captar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real.

A seleção de pessoas, grupos ou lugares que vão constituir o “caso” é o passo mais crítico da pesquisa por estudo de caso (Stake, 2012, Yin, 2010).

Em suma, um estudo de caso feito em profundidade pode constituir um bom começo para uma investigação mais global, a desenvolver depois com mais

tempo e recursos. A sua vantagem é a de, à partida, exigir menos recursos e poder ser assumido por um investigador ou pequena equipa.

3.1.3 Desvantagens do Estudo de Caso

A principal limitação apontada aos estudos de caso é de não permitirem a generalização dos seus resultados dada a sua natureza particularista. Referindo-se a um único caso, nada nos dizem sobre as suas semelhanças e diferenças com outros casos nem sobre a frequência de um fenómeno ou de uma característica. Bodgan & Biklen (1994) recomendam que é importante clarificar esta questão,

Assinalam ainda que a objetividade deve estar relacionada com a integridade na condição de investigador e o relato dos resultados de uma investigação deve ser orientado pela honestidade e descrição detalhada dos dados de forma sistemática e rigorosa. Por outras palavras, é preciso manter a imparcialidade através da triangulação dos dados, confrontando os diferentes pontos de vista dos pesquisadores.

Uma delimitação imprecisa ou inadequada do objeto é um dos problemas mais frequentes nos estudos de caso.

3.2. Desenho da Investigação

Para realização e concretização dos objetivos deste estudo, a Investigação foi estruturada em dois momentos com os seguintes procedimentos:

No primeiro momento, com um grupo de alunos numa das minhas turmas, pretendia demonstrar através da prática, a importância e a valorização da disciplina das artes para todos os alunos.

A educação artística tem vindo a ser entendida por responsáveis políticos e educadores como uma ferramenta de desenvolvimento cognitivo e emocional, que auxilia os estudantes a responder de forma criativa às preocupações da

educação em geral, no momento em que se verifica uma necessidade e uma tendência cada vez maior de valorização de uma cultura artística.

A pertinência deste projeto, surge assim da necessidade de evidenciar a importância das artes, chamando a atenção de toda a comunidade educativa para a valorização da disciplina de Educação Artística.

No meu caso, escolhi um Jardim-de-infância para que os trabalhos ficassem expostos, por considerar que pode ser o local ideal, onde se deve começar a sensibilizar as crianças desde cedo para a importância das artes para o ser humano.

O projeto, foi denominado «**O Mundo Animal**», por ser considerado um título apelativo. O objetivo foi explorar o tema animal através da pintura sobre tela que foi a técnica utilizada. Foi minha pretensão explorar os conhecimentos que os alunos possuíam sobre os animais e que os representassem segundo a imaginação infantil, o que permitia desenvolver a criatividade dos mesmos.

Por se tratar de um Jardim infantil, onde as pinturas iriam ficar expostas, então o título faria todo o sentido, pois é a única forma de as crianças terem contacto com o mundo animal (através de desenhos). Pois em Cabo Verde, as crianças encontram-se limitadas no conhecimento do mundo animal, quer por não existirem espaços ou mediadores, que lhes permitam observar animais, quer pela inexistência de vários animais no meio, nomeadamente os selvagens.

E neste caso para além do projeto contribuir para valorizar os trabalhos realizados na disciplina de educação artística, serviria também como material de apoio didático para as monitoras explorarem o tema com as crianças, bem como para decorar o Jardim-de-infância.

No segundo momento, realizaram-se entrevistas com dois especialistas que vem desenvolvendo pesquisas nesta área de Educação Artística e inclusão, fazer uma articulação com o estudo de caso que fiz com a turma e neste sentido poder analisar de que modo a disciplina de Educação Artística pode ser potenciadora de aprendizagens para todos os alunos.

3.3 Contexto da Investigação

O local contemplado para a realização do estudo, foi a Escola Secundária Jorge Barbosa; escola onde leciono com uma turma de alunos do 8º ano que se enquadra-se no contexto educativo de Cabo Verde, especificamente na cidade do Mindelo.

Complementarmente foram realizadas duas entrevistas a especialistas portuguesas no âmbito das artes visuais e inclusão.

3.3.1 Professores e Alunos Participantes

A seleção da amostra foi feita de forma aleatória, uma vez que, as turmas têm quase as mesmas características em termos de composição, isto é, todas com níveis diferentes de aprendizagem, pelo que, não haveria a necessidade de fazer uma escolha condicionada por um contexto.

Os alunos envolvidos pertenciam à uma turma de 8º ano de escolaridade, constituída por vinte alunos, sendo onze do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 13 e 15 anos e foram utilizados como fonte de recolha de dados.

A escolha de dois professores especialistas Portugueses na área de inclusão, foi feita por conveniência, sendo em ambos os casos professoras ligadas ao IPVC, instituição responsável pelo curso de Mestrado em Educação Artística.

3.4 Papel da investigadora

Dentro das diferentes atitudes de investigadores que poderão levar a cabo uma investigação qualitativa, foi assumido um papel aberto e não-distanciado, devido às questões éticas e práticas, que, segundo Bryman (2004), é preferido pela maioria dos investigadores.

Em todo o processo de conceção, implementação e avaliação deste projeto, o desempenho do papel como professora, implicou a coordenação e participação ativa em todas as etapas desta investigação.

3.5 Métodos de Recolha de Dados

Sendo a recolha de dados, uma etapa fundamental, no processo de investigação, na procura de informação dos indivíduos envolvidos neste contexto específico de sala de aula, é obrigatório assumir uma postura reflexiva e evitar ser influenciado pelas suas crenças ou fundamentos relacionados com o tema de estudo (Sampieri & *et al*, 2006).

As técnicas seleccionadas têm como finalidade principal, registar a realidade dos factos e, assim, assegurar a validade e fiabilidade dos dados, de modo a facilitar aos participantes a reflexão e avaliação de toda a ação e responder aos objetivos deste estudo, tendo em atenção as características de cada instrumento, como aqui se apresenta:

Os instrumentos utilizados para a recolha de dados são os seguintes: Notas de campo, Observação, Entrevista, Registos audiovisuais e documentos diversos.

- **Notas de Campo/ Diário**

Bogdan & Biklen (1994) descrevem que as notas de campo são relatos escritos que o investigador elabora, sobre o que ouve, vê, experiencia e pensa e, ao mesmo tempo, reflete sobre os respetivos dados qualitativos identificados ao longo da sua recolha, chamando a atenção para as de tipo descritivo, que consistem no registo natural dos factos, “*palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas*” e de tipo reflexivo, que é a parte mais subjetiva de todo o processo, porque sobressai o ponto de vista do observador, as suas ideias, sentimentos, problemas, palpites e outros.

Este instrumento constitui uma grande vantagem visto que, na fase da análise pode ajudar o investigador a relembrar os factos. Bogdan & Biklen (1994) assinalam, ainda, que as respetivas narrativas não devem relatar somente os factos escutados da situação, devendo o investigador transmitir a sensação de fazer parte dos mesmos. Neste sentido, tive a preocupação de descrever as notas das minhas observações participantes com o maior detalhe possível.

O diário e as notas de campo foram explorados como técnicas narrativas significativas na recolha de observações, interpretações e descrição de ocorrências, com o objetivo de enriquecer os dados recolhidos, bem como ajudar os participantes a melhorarem as suas próprias práticas de ensino, neste contexto específico.

- **Observação**

Em todo o processo da ação, a investigadora utilizou a observação participante, através da aplicação da observação direta e participada (Estrela, 1999).

A observação direta foi constantemente utilizada em todo o processo deste estudo de caso para registar as atividades realizadas, as estratégias implementadas e as respetivas reações dos alunos, as relações interpessoais entre os diversos intervenientes, os conteúdos introduzidos e os comportamentos dos alunos, o ritmo de aprendizagem e de produção dos alunos, enfim todo o relato da investigação.

- **Registos audiovisuais**

Os dados recolhidos a partir da fotografia e vídeo acrescentam maior credibilidade às informações, visto que se apresentam como documentos de prova das atitudes e comportamentos registados no ambiente de sala de aula e funcionam como memória (Moura, 2003) com características retrospectivas, isto é, uma realidade que se pode repetir para reforçar a observação direta e melhorar a reflexão sobre a própria prática letiva.

A grande utilidade destas ferramentas é reforçada por Coutinho (2008, p. 28) ao afirmar que *“os meios audiovisuais são técnicas usadas pelos professores nas suas práticas de investigação e que se destinam a registar informação seleccionada previamente”*.

- **Inquérito por questionário**

Um trabalho de investigação prevê a elaboração de um instrumento oportuno, que vá ao encontro dos objetivos inicialmente propostos e às características da população (Fortin, 1999).

Partindo deste pressuposto, a recolha de dados referente à minha problemática teve como base também o inquérito por questionário, pois, segundo Tuckman (2000), Quivy e Campenhoudt (2003), é uma técnica que transforma em dados toda a informação relativa aos sujeitos alvo da pesquisa, nomeadamente, as suas opiniões, o seu nível de conhecimentos e a sua consciência acerca de um acontecimento que sirva de ponto de interesse para os investigadores.

Este instrumento de medida é muito utilizado em Ciências Sociais, sendo que, a sua principal vantagem consiste na “(...) possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (Quivy & Campenhoudt, 2003: 189). Para além disso, possibilita a confidencialidade das respostas e uma fácil administração, tornando possível atingir um grande número de pessoas.

Também, de acordo com Fortin (1999), o questionário ajuda a organizar, a normalizar e a controlar os dados de tal forma, que as informações procuradas possam ser colhidas de uma maneira rigorosa, havendo um melhor controlo dos enviesamentos.

Vogt (1993) acrescenta, que este instrumento, não necessitando da presença do investigador para ser administrado, permite ao inquirido pensar no que lhe é pedido, assegurando assim, uma maior credibilidade dos dados recolhidos, já que, reduz o nível de constrangimento que o indivíduo possa sentir.

Todavia, de forma a autenticar a comparabilidade de todas as respostas, é imprescindível que cada questão seja aplicada a cada pessoa da mesma forma, sem ajustes nem explicações adicionais da iniciativa do entrevistador. Para que tal seja possível, é evidentemente necessário que a pergunta seja

perfeitamente clara, sem qualquer ambiguidade. Um dos pontos que também deve ser claramente assegurado.

- **Entrevistas**

As entrevistas qualitativas provocam no inquiridor a descoberta da sensação que a situação produz a partir de outros pontos de vista e permitem a quantificação das observações, interpretações e atitudes das pessoas (Elliott, 2000, pp. 100-102).

São instrumentos que se enquadram em ambientes de diálogo permitem a recolha de dados descritivos, na perspetiva dos demais participantes, *“permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo”* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Das diferentes tipologias de entrevistas – que segundo Bryman (2004) podem ser estruturadas, estandardizadas, semi-estruturadas, sem estrutura, intensivas, qualitativas, aprofundadas, dirigidas, de histórias de vida e outras – irei seleccionar a entrevista estruturada e dirigida pelas suas características, de modo a poder responder às questões da investigação de acordo com o estudo de caso.

Por motivo de distância geográfica entre a entrevistadora e entrevistadas, a entrevista foi do tipo não-presencial, tendo sido enviado o guião de entrevista, solicitando a resposta em formato escrito.

Tendo em conta as dificuldades que poderão surgir no âmbito das entrevistas, serão tidos em conta os elementos básicos sugeridos por Bryman (2004):

- Serem formuladas questões de modo a poderem responder às questões da investigação (não exagerando na especificidade);
- A linguagem empregue tem de ser compreensível e relevante para os entrevistados;

- Tentar evitar perguntas que permitem uma resposta influenciada pelo entrevistado;
- Registrar os dados pessoais dos informantes gerais (nome, idade, sexo e outros) e específicos (atividade profissional, número de anos nas atividades, e outros), que auxiliam a contextualização do entrevistado.

3.6 Análise de Dados

Durante o estudo qualitativo que será desenvolvido neste estudo de caso, irei refletir sobre tudo aquilo que será recolhido e no final realizar uma análise mais aprofundada dos conteúdos selecionados e apresentarei os resultados e conclusões, em forma de narrativa. A análise implicará um trabalho de reflexão e avaliação, tendo como suporte a transcrição e organização dos dados, síntese, procura de padrões, seleção dos aspetos mais importantes para a sua discussão e apresentação (Bodgan e Biklen, 1994).

Para análise dos dados que serão recolhidos neste estudo, pretendo optar pela respetiva triangulação (Cohen e Manion, 1994) para conferir maior credibilidade à informação recolhida e aumentar a objetividade e a compreensão da pesquisa que será feita. Ainda, sobre esta técnica, Elliot (2000) acrescenta que o seu princípio básico reside na reunião de observações e informações sobre uma mesma situação, contrastando-as e comparando-as a partir de diversos ângulos ou perspetivas.

É neste sentido que serão aproveitados todos os registos e trabalhos dos alunos, do observador/participante, as observações participantes e informações recolhidas a partir dos registos audiovisuais e das entrevistas.

A investigação será concluída após a elaboração da reflexão crítica da investigação e a exposição de conclusões relativas a esta, bem como após uma avaliação de toda a pesquisa, em que se reflete como esta poderia ser melhorada. As respostas objetivas que serão incluídas focarão se foi alcançada positivamente:

- A resposta às questões da investigação;
- E a exposição da investigação;
- A produção de uma descrição detalhada;
- A objetividade da investigadora e a transparência nas suas tomadas de decisões.

3.7 Plano da Acção

O período do estudo de caso decorreu entre os meses de Setembro de 2016 a Março de 2017.

Etapas	Data	Intervenientes
1- Elaboração do plano geral (Elliott, 1991) para redefinição do problema inicial, finalidades e questões de pesquisa e procedimentos éticos; organização dos recursos humanos e materiais. Sensibilização para o trabalho – motivação	Final do mês de Setembro ao mês de Novembro	Os alunos, os pais, o Jardim, o Centro Nacional de Artesanato a direcção da minha escola
2- Preparação profissional para a intervenção curricular, planificação das aulas, selecção de estratégias e atividades, definição dos passos da acção e discussão/reflexão com os demais participantes sobre todos os meios e recursos para a implementação do projeto.	Fim de Outubro á início de Novembro de 2016	Os alunos na turma e eu a professora da turma, o Centro Nacional de Artesanato a direcção da escola e as oficinas de carpintaria.
2.1- Visitas de estudo ao Centro Nacional de Artesanato	Início do Mês de Novembro	Os alunos, eu a professora e o Director do Centro no centro Nacional de Artesanato
2-2- Introdução à pintura sobre tela	Meados do Mês de Novembro	Os alunos no centro Nacional de Artesanato
2.3- Desenvolvimento de Pintura sobre Tela	Novembro a Dezembro	Os alunos e eu a professora no atelier da escola
2.4- Conclusão das pinturas	Final do Mês de Fevereiro	Os alunos e eu a professora no atelier da escola
2.5- Montagem da exposição	Início do Mês de Março	Eu a professora e os Carpinteiros
2.6- Abertura da exposição	Dia 6 de Março	Todos nós envolvidos no trabalho.
2.7- Avaliação do Projeto	Durante todo o Mês de Março	Todos nós envolvidos no trabalho.

3.8 Considerações Éticas

Todo o processo de investigação teve em conta os procedimentos éticos. Assim sendo, todo o processo de investigação teve em conta desde os primeiros contactos com os professores e investigadores, alunos, até à utilização e divulgação das imagens recolhidas e trabalhos produzidos pelos alunos (Elliott,2000). Então, foi preciso elaborar determinados pedidos de autorização, aos pais/encarregados da educação, direção da escola, professores que serão entrevistados; aplicação de questionários.

Um dos primeiros passos, consistiu em informar o conselho diretivo da escola onde leciono sobre a existência da proposta de projeto de mestrado na escola que dirige, tendo a Directora sido convidada a definir normas que acautelassem procedimentos éticos impostos pela investigação que se desenvolve na sua escola.

3.9 Sumário

Neste capítulo fiz a descrição e caracterização do método selecionado no sentido de mostrar a sua importância e papel que desempenha na investigação e intervenção educativa em contexto de sala de aula; apresentei as justificações da minha escolha baseada na interpretação e caracterização de uma metodologia que mais se adaptava à realização de uma intervenção curricular que visasse a redução do problema e da inexistência de estratégias pedagógicas que enfatizassem o tema da inclusão. Também fiz a Descrição dos instrumentos selecionados para proceder à recolha de dados e os procedimentos éticos a adotar ao longo da investigação.

CAPÍTULO IV DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.0 Introdução e Finalidades

O objetivo deste capítulo é descrever o estudo de caso desenvolvido na Escola Secundária Jorge Barbosa, durante o ano letivo 2016/2017. O capítulo descreve as etapas de ação, que envolveram o trabalho de recolha de dados a partir das observações das fotografias, vídeos, notas de campo, das conversas, questionário e entrevistas informais dessas etapas do estudo.

Este projeto foi suportado por uma observação rigorosa de situações feita essencialmente pela investigadora, que acabaram por definir o rumo do estudo de caso, ao longo das três etapas.

A professora investigadora foi obrigada a apoiar-se nos dados fornecidos por esses instrumentos para refletir sobre as suas práticas e definir caminhos adequados à resolução do problema descrito no capítulo I.

Para descrever, refletir e avaliar as atividades realizadas foram utilizados como recursos: as observações participantes, notas de campo, respetivos materiais/recursos, questionário, registos fotográficos e em vídeo, apontamentos e trabalhos realizados pelos alunos e entrevistas.

4.1 Descrição das etapas do Estudo de Caso

A etapa 1, foi realizada com base nos seguintes objetivos:

- Reafirmar o problema e o propósito do estudo de caso;
- Verificar a aceitação do estudo por parte da direção da escola e dos pais dos alunos selecionados nas turmas;
- Recolher dados para caracterização do meio, da escola e dos participantes da amostra;
- Organizar a revisão da literatura, para construção do quadro teórico e metodológico e selecionar o método de pesquisa e instrumentos de recolha de dados.

Depois de levar em consideração os pontos essenciais da etapa 1, e de ter sido feita a sensibilização aos alunos para o projeto a ser desenvolvido, bem como estabelecidos os contactos com todos os outros intervenientes deste projeto, revelou-se importante que os alunos tomassem conhecimento dos conceitos principais que iriam ser utilizados no decorrer do trabalho, nomeadamente sobre todo o processo de pintura sobre tela.

A pesquisa decorreu a partir deste ponto tendo em consideração as etapas estabelecidas. Achei pertinente que os alunos explorassem de acordo com os conhecimentos adquiridos as suas próprias capacidades, percebendo todo o processo, desde a preparação de uma tela até a conclusão da pintura.

Enquanto decorria a pesquisa e a preparação dos materiais, nomeadamente a construção da tela, pretendeu-se, que os alunos conhecessem o Centro Nacional de Artesanato, que é considerado a residência dos artistas Cabo-Verdianos onde teriam oportunidade de contactar com várias obras artísticas, como forma de sensibiliza-los ainda mais, sobre a importância do trabalho.

Esta visita ao centro, justificou-se pela sua pertinência, não só como motivação para o trabalho, mas também, como forma de os alunos manterem um contacto mais próximo com a arte e assim adquirirem mais conhecimentos sobre o que iriam desenvolver.

Aproveitando a oportunidade e a disponibilidade do centro em colaborar nos trabalhos desenvolvidos nas escolas, foi sugerido ao seu diretor, que as primeiras aulas de técnica de pintura fossem desenvolvidas neste espaço, a proposta foi aceite e resultou numa grande mais-valia para o projeto. Pois era uma forma de os alunos, se sentirem como verdadeiros artistas numa residência de artistas. Esta iniciativa, contribuiu para que a responsabilidade dos alunos sobre o trabalho aumentasse e também, para uma maior motivação e interesse ao tomarem parte no projeto que iria ser desenvolvido neste espaço.

Conforme o acordado com o responsável do Centro Nacional de Artesanato, a primeira aula prática de pintura sobre tela, que consistia na transferência do desenho para a tela, seria feita no pátio do centro, que é o espaço maior, onde os alunos teriam mais espaço para desenvolverem os seus trabalhos, como nos mostram as imagens em baixo.



Transferência do desenho para a tela no Centro Nacional de Artesanato

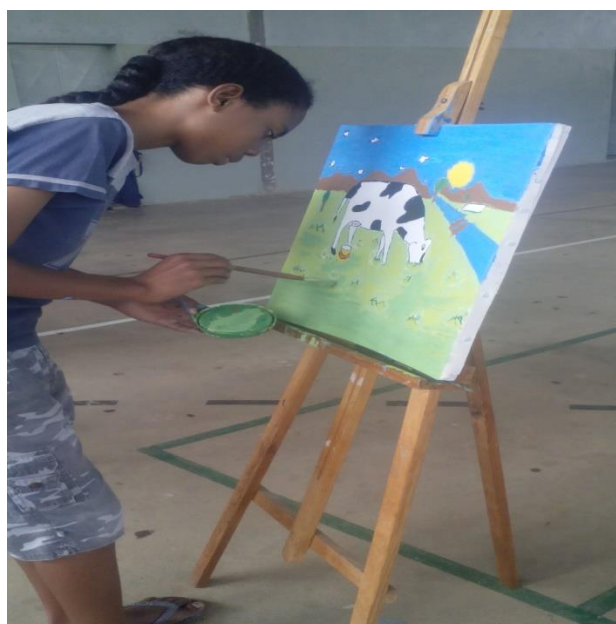
Verificou-se que devido à grande concentração dos alunos e interesse em fazer um trabalho de qualidade, o tempo despendido nesta sessão (cerca de 2 horas), não foi suficiente, tendo sido necessárias mais 2 horas no mesmo espaço para concluir a primeira fase do processo.

Numa segunda fase, tendo todos os alunos transferido o desenho para a tela, iniciou-se a utilização da cor como forma de obter a pintura pretendida. Esse processo foi iniciado no atelier da nossa escola e decorreu ritmo a ritmo e de acordo com a capacidade de cada aluno.



Início da pintura com o uso das tintas

Durante 8 horas (sendo 2 horas semanais), foi desenvolvida a pintura sobre tela.



Conclusão das pinturas

Após 2 meses de trabalho, deram-se por concluídas, as pinturas, tendo uns alunos terminado muito antes do que os outros, tendo em conta a exigência e os pormenores de cada pintura.

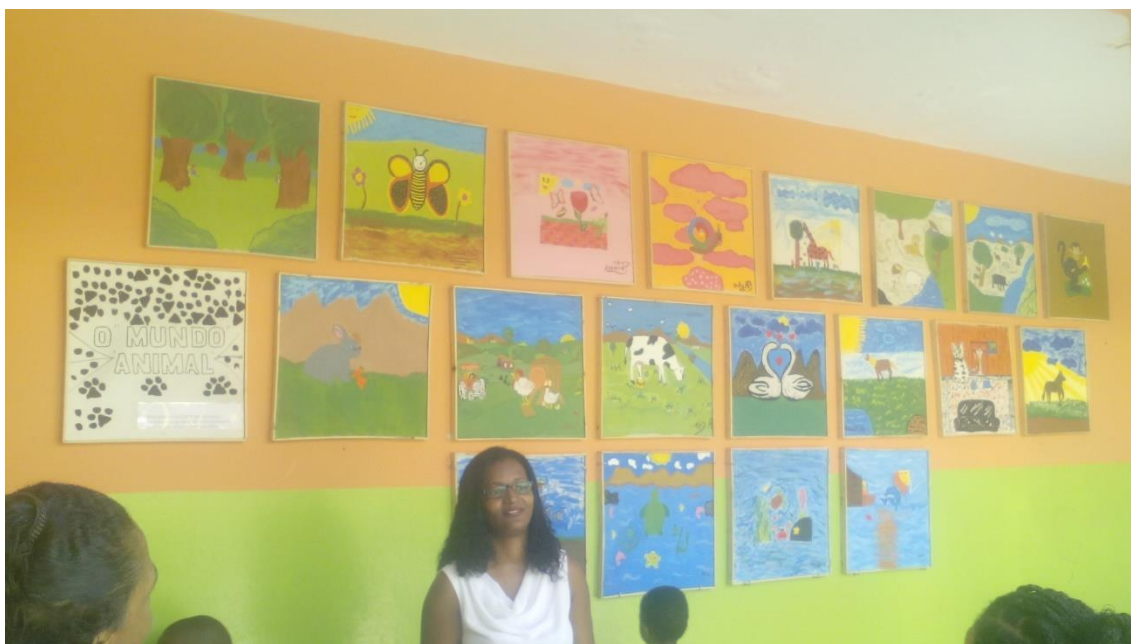
Numa terceira fase, após estarem prontas todas as pinturas, sentiu-se a necessidade de organiza-las, de modo a estudar a melhor estrutura para formar um painel artístico e criativo. Este estudo contou com o apoio dos

alunos e com a opinião do professor Manuel Fortes que ajudou na organização do painel.

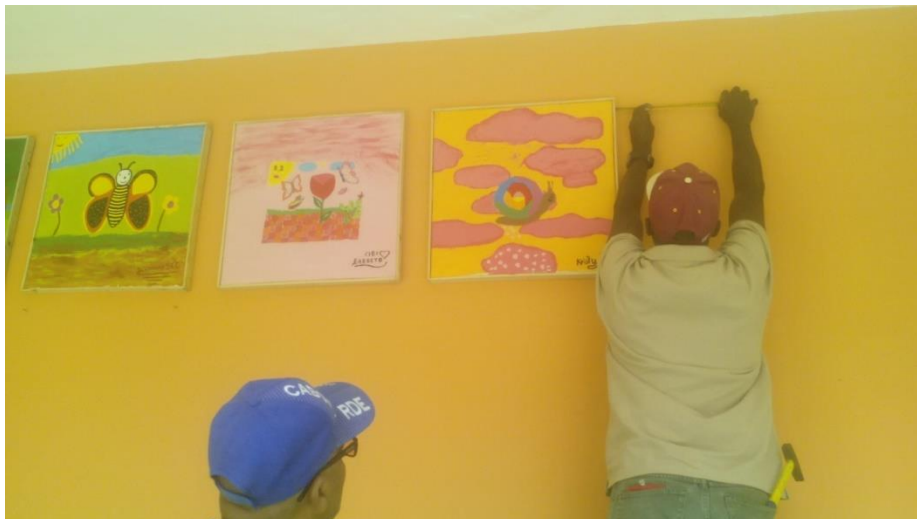


A organização inicial do painel artístico

Tendo em conta o objetivo que se pretendia com a organização do painel, que seria utilizado não só como objeto decorativo do jardim-de-infância, mas também, como material didático-pedagógico, optou-se então por organizar o mesmo, tendo em conta os tipos de animais escolhidos e a forma como foram representados pelos alunos. E como painel final, resultou a seguinte organização como nos mostra a imagem em baixo.



A montagem da exposição decorreu durante dois dias, 4 e 5 de Março (sábado e domingo), e contou com o apoio de dois marceneiros, tendo em conta que o processo de fixação das telas exigia o apoio de profissionais da área.



Montagem de exposição com os marceneiros

A meta deste projeto foi a exposição de todos os trabalhos e foi programada, para se iniciar numa segunda-feira, tendo em conta que as crianças do jardim ao ficarem de fim-de-semana, teriam uma grande surpresa ao regressarem na segunda-feira. A exposição, contou com a presença de todos os alunos envolvidos no trabalho, os pais e encarregados da educação, todo o pessoal do jardim, alguns colegas de trabalho e os jornalistas da televisão que faziam a reportagem completa de toda a exposição.

Enquanto decorria a exposição, sentiu-se a necessidade de fazer com que as crianças do jardim também tomassem parte no trabalho, expressando através da pintura a sua criatividade e espontaneidade, e foi neste sentido que foi entregue às mesmas uma tela, pincel e tintas, onde cada uma pudesse fazer o seu registo.

Posso afirmar que foi o melhor momento da exposição, isto é, foi mesmo espetacular verificar o entusiasmo e a alegria das crianças, algo que foi muito difícil de conter, porque todos queriam pintar e foi nesse instante que senti que

o projeto valeu muito a pena, pois ficou provado na prática, a importância e o valor da arte para o ser humano.



As crianças do jardim participando na exposição



O resultado da obra de arte das crianças.

CAPÍTULO V RESULTADOS E CONCLUSOES

5.0 Introdução e Finalidades

Este capítulo divide-se em três partes. A primeira apresenta os resultados obtidos ao longo do estudo de caso, a partir da análise de conteúdo dos vários registos feitos durante todo o processo incluindo a exposição que foi a Meta final do projeto, bem como os resultados obtidos dos questionários que foram aplicados aos alunos, pais e encarregados de educação.

A segunda parte apresenta os resultados das entrevistas tendo em consideração uma articulação com o estudo de caso e a terceira parte apresenta as conclusões e implicações para futuras investigações.

5.1 Avaliação dos resultados obtidos no estudo de caso

Durante todas as etapas foram feitos registos audiovisuais, acerca do trabalho desenvolvido pelos alunos, como também o registo diário das notas de campo acompanhadas das observações diretas, mas sentiu-se a necessidade de aplicar um questionário às partes envolvidas, como forma de reforçar o que foi registado através de imagens.

Com base nos registos feitos, foi possível perceber como é que os alunos são capazes de colocar em prática as suas ideias, trabalhando a sua imaginação e criatividade, e percebermos melhor, como é que a arte é capaz de transformar os alunos, levando-os a atingir a capacidade máxima de concentração, o que atualmente é muito difícil de se conseguir com os alunos na sala de aula, quando se encontram a desenvolver outros trabalhos, que também exigem concentração, um dos fatores fundamentais para a aprendizagem.

Pensa-se que o projeto é um grande contributo para a valorização da disciplina de Educação Artística, pois, todos manifestaram a sua satisfação ao tomarem parte no seu desenvolvimento, atribuindo à disciplina a sua verdadeira importância.

O papel da Arte na educação está relacionado com os aspectos artísticos e estéticos do conhecimento. O que nos leva a perceber que através dos conhecimentos que os alunos possuem sobre os animais, foi possível criar o mundo animal imaginado pelas crianças.

Desta forma, de acordo com Ferraz e Fussari (2001) por meio da arte o professor pode trabalhar com a sensibilidade, a possibilidade de relação criativa com o mundo, estimulando a expressão e reforçando o Eu de cada indivíduo, ampliando a consciência de suas potencialidades, a consciência do meio e a das possibilidades de atuar sobre ele.

A educação artística desenvolve capacidades para a formação do estudante como a criatividade, a experimentação e a expressão, além de romper as barreiras da exclusão e, segundo Evelyn Ioschpe (presidente do Instituto Arte na Escola), pode, inclusive, aumentar o interesse nos estudos de outras disciplinas.

Cabe à escola oferecer o suporte necessário para que os alunos compreendam os níveis de desenvolvimento da produção artística, dando significado à arte e enriquecendo a reflexão sobre a disciplina como fonte de conhecimento, que foi o que consegui com a implementação do projeto.

Pois, aparentemente com todos os recursos existentes para o ensino de Arte, Barbosa (2003, p. 29) destaca que, nas salas, os professores sobrevivem com o que têm e podem fazer, enfrentando a ausência de condições mínimas que lhes dariam prazer e engajamento para realizar sua parte na formação educacional dos alunos e, neste caso, na sua formação cultural e artística.

Os próprios alunos têm consciência de que a escola precisa criar mais condições para o desenvolvimento dos seus trabalhos, nomeadamente quanto ao tempo despendido que consideram muito pouco para que haja mais prática e menos teoria.

Um marco importante de Piaget para os dias atuais é que o mundo é compreensível somente porque a mente cria instrumentos para interpretá-lo, assim sendo, ainda sob a visão Piagetiana, Lavelberg (2003, p. 39-40) faz importantes observações, diz que o professor deve ser criador se quiser ser professor. Não criador da grande teoria, não criador das infundáveis e vazias verbalizações das quais estão repletos os manuais pedagógicos. Deve ser criador daquilo que chamaríamos 'oportunidades para descobrir', porque a verdadeira aprendizagem (não a simples aquisição de informação), é uma descoberta, e toda descoberta é uma recriação de uma realidade interpretada.

Lowenfeld; Brittain, (1970, p. 40), referem que os trabalhos artísticos das crianças podem revelar muitas coisas, desde o desenvolvimento de sua capacidade criadora até a exteriorização de seus desejos, além da simples imagem, ou do produto confeccionado, pois ao realizar qualquer trabalho a criança deposita ali sua visão de mundo, seus desejos e anseios, sem receio, pois para ela a arte é mais do que um momento de distração, sendo desta forma um meio de comunicação, tanto consigo mesma, como com o meio que a cerca.

O ensino da arte se torna fascinante, quando observamos a forma com que as crianças se expressam, quando procuramos compreender como elas retratam o seu meio, seus sentimentos e suas vivências de mundo. De acordo com Lowenfeld e Brittain (1970, p.15):

Não queremos dar a impressão de que a humanidade é salva pelo mero desenvolvimento de um bom programa de criação artística, nas escolas públicas; mas os valores significativos num programa de arte são os mesmos que podem ser básicos para o desenvolvimento de uma nova imagem, de uma nova filosofia e mesmo de uma estrutura inteiramente nova do nosso sistema educacional [...].

Ao observar e fazer uma análise completa do trabalho que foi desenvolvido pelos alunos, é possível confirmar na prática os vários estudos que têm sido feitos pelos sucessivos autores à volta do tema, demonstrando assim, a importância da arte para todos os seres humanos.

Os alunos caracterizaram a disciplina de artes como sendo, uma disciplina muito importante e interessante que contribui para o desenvolvimento das capacidades artísticas, expressão dos sentimentos e que permite descobrir dons e talentos, realçando a opinião de uma aluna que considera a arte tão importante quanto as outras disciplinas, ao contrário do que se pensa.

Segundo estes alunos, esta disciplina permite-lhes realizar trabalhos práticos, onde aprendem coisas novas e diferentes que permitem o seu desenvolvimento artístico, mas também consideram que a escola deveria oferecer mais condições para a melhoria dos seus trabalhos.

É uma disciplina onde se sentem motivados, pois segundo eles, fazem trabalhos cuja realização lhes dá prazer, exigindo inclusive mais tempo na disciplina para apresentarem trabalhos com mais qualidade.

Pensa-se que o projeto contribui muito para a valorização da disciplina de Educação Artística, pois, através das respostas dadas no questionário, constata-se que todos manifestaram a sua satisfação por participarem no projeto, considerando-o muito importante para os alunos e que se deveria repetir mais vezes como forma de promover o interesse de todos nesta disciplina.

Também todos estão de acordo de que, houve uma avaliação muito positiva feita pelas suas famílias que tomaram parte no trabalho, atribuindo à disciplina a sua verdadeira importância para os alunos. O projeto visou contribuir para enriquecimento da formação artística dos alunos através da pintura.

Ficou evidente que os participantes no processo desconheciam o trabalho que iriam desenvolver, o que os levou a fazer uma profunda pesquisa sobre a pintura sobre tela, bem como a adquirirem conhecimentos sobre várias obras de artistas Cabo-Verdianos, através de visitas feitas ao Centro Nacional de Artesanato considerada a residência dos artistas.

A grande motivação evidenciada pelos alunos participantes ao longo da intervenção curricular que envolveu o estudo da pintura sobre tela, bem como a cooperação com o Centro Nacional de Artesanato, contribuiu muito para a dignificação desta e de outras tradições artísticas.

Apesar do tempo reduzido da intervenção curricular, destacaram-se elementos da pintura que podem ser aprofundados e discutidos futuramente com os alunos, além de ser necessário continuar a estimular a prática da técnica noutros níveis de ensino.

Verificaram-se melhorias e mudanças comportamentais significativas nas suas práticas, modos de ver e valorização do próprio trabalho e dos colegas; essas mudanças contribuíram, também, para uma produção artística mais consciente, reconhecendo o lugar da pintura na valorização da disciplina.

A atividade imaginativa é considerada por Fonseca (1990) como a capacidade de elaborar imagens na ausência da percepção; o mesmo autor entende que,

“a sua maior ou menor riquezas de conteúdos dependerá certamente da energia que, por seu intermédio, circula nas vias da relação que o indivíduo estabelece com a realidade (a sua própria e a do meio ambiente)” (p. 38).

Nas práticas oficinais de leitura de imagens e pelo tipo de abordagem aqui apresentado, os alunos acabaram por desenvolver um olhar sensível, um sentido crítico, uma consciência artística e interventiva sobre a pintura.

Foram vários os momentos de reflexão, de leituras das próprias imagens e das dos colegas, de construção de significados à volta da temática trabalhada. As experiências artísticas adquiridas contribuíram para uma troca dinâmica de ideias sobre as experiências estéticas, suas vivências, seus saberes, suas angústias, erros e ganhos. No processo criativo os alunos tomaram consciência de que na Arte também se faz com pesquisas, engajamento, dedicação, reflexão e partilha.

Durante a implementação deste projeto, posso considerar que os dados recolhidos, baseados principalmente na observação participante, notas de campo e questionários, confirmam os resultados previstos em relação ao interesse, empenho e envolvimento dos alunos ao longo da intervenção em sala de aula (com respetivas atividades, conteúdos e recursos explorados), e durante a preparação e realização da exposição. Assim, de acordo com as minhas notas de campo, “as aulas decorreram como planificado e os alunos manifestaram interesse e curiosidade pela proposta de ação apresentada...manifestaram interesse e curiosidade pelo novo”... (Notas de campo, Novembro de 2016).

Em todas as aulas, verificou-se um envolvimento total dos dezoito alunos da turma. Participaram em todas as atividades apresentadas pela professora/investigadora com bastante interesse e motivação. Envolveram-se nos trabalhos com grande satisfação e vontade de adquirir novos conhecimentos.

Verificou-se uma partilha de conhecimentos e interação entre os elementos da turma durante os vários momentos de debate, análise de imagens de obras de arte, avaliação dos próprios trabalhos e dos colegas e, nas suas declarações, confirmaram os seus interesses e motivações ao participarem ativamente nas conversas formais e informais entre colegas e a professora/investigadora. Estas actividades criaram possibilidades de intervenção e exposição das suas opiniões, críticas e avaliação do processo e produto final de cada tarefa.

Este projeto despertou uma postura ativa e crítica dos alunos durante as análises, individuais e coletivas, de imagens de obras de arte, produção artística e avaliação dos seus trabalhos e dos colegas; falaram de conhecimentos adquiridos neste projeto e das dificuldades enfrentadas. Também, mostraram-se surpresos e entusiasmados com os resultados obtidos nas suas obras.

Nas últimas aulas, nos momentos de balanço geral do projeto, já se notava uma maior tranquilidade e abertura da parte dos alunos na apresentação dos

seus comentários, críticas e opiniões. Durante todos estes momentos aproveitei para provocar mais debates com o objetivo de recolher a maior quantidade de dados possíveis.

Da minha parte, penso que consegui motivar a turma para o projeto desenvolvido e que foi possível tirar partido das interpretações para produzir os próprios trabalhos.

Todas estas informações recolhidas são provenientes das observações participantes, das notas de campo e dos questionários em todo o processo deste projecto. A investigadora avaliou de forma muito positiva as experiências de ensino/aprendizagem realizadas no contexto de um projecto de Pintura sobre tela, onde os alunos afirmavam sentirem como verdadeiros artistas.

5.2 Avaliação dos resultados obtidos nas entrevistas e a sua articulação com o estudo de caso

Considerando este estudo, compete agora delimitar uma análise inclinada dos resultados obtidos nas entrevistas, tendo sempre como pano de fundo, o problema e os objetivos de investigação previamente definidos.

Tendo a minha pergunta de partida incidido sobre o contributo das Artes Visuais Numa Educação Inclusiva Para Todos, surgiu a necessidade de saber a opinião dos especialistas na área das artes sobre o tema, que permitiu reforçar a importância desta área artística no âmbito das necessidades dos alunos, como também a transparência de algumas insuficiências ao nível do sistema educativo.

Desta forma, procurando não descurar nenhum dado obtido, note-se que os resultados exteriorizados dão-nos conta da importância da integração de todos os alunos no espaço escola. No entanto, segundo as entrevistadas, os principais obstáculos à concretização da educação inclusiva na escola atual, são devido, não só aos vários preconceitos existentes, como à própria dificuldade na aceitação das diferenças dos alunos.

Realçaram ainda como obstáculos a falta de formação dos profissionais, bem como a ausência de apoio especializado nas escolas e ausência de recursos educativos e equipamentos físicos.

Perrenoud (2000) realça, que a educação inclusiva é uma aposta que engloba a escola e que a remete a novas políticas organizacionais e pedagógicas, no sentido de uma maior abertura à comunidade, obrigando à renovação de atitude não só daqueles que estão diretamente envolvidos no quadro escolar, mas de toda a comunidade envolvente e, por contágio, toda a sociedade.

Por outro lado segundo as entrevistadas, nota-se que há grandes avanços para a concretização da educação inclusiva na escola atual, onde este processo começa a ser encarado pelos docentes com outros olhos; com maior consciência por parte dos agentes educativos no sentido de alcançar a normalização de padrões e competências sociais, defendendo um sistema educativo que aceita a diferença e que responde à diversidade com equidade.

As entrevistadas de acordo com a sua longa experiência, reconhecem que as artes detêm um papel primordial no desenvolvimento integral e formação dos alunos, pois é indutor de bem-estar e propicio ao ato de criar que permite ajudar os estudantes a conhecerem-se. Ainda segundo estas, a arte como saber transversal pode articular com todos os outros e ser facilitador de aprendizagens.

De acordo com Santos (2007), a função primeira da escola é

“(...) tomar decisões e criar condições de processos democráticos, funcionando como um centro cultural e educacional dos alunos e da restante comunidade escolar”. A escola deve ainda promover nos mais novos “(...) o desenvolvimento integral numa perspetiva de preparação para a vida social, profissional e como cidadãos críticos e constitutivos”.

Vários são os contributos específicos das disciplinas da área das artes visuais para a formação global de todos os alunos mencionados pelas entrevistadas nomeadamente:

A nível das metodologias de ensino destacam:

- Estratégias adequadas às capacidades e necessidades dos alunos;
- O recurso ao trabalho de grupo;
- Atividades transdisciplinares;
- A espontaneidade e expressão dos desejos nas várias formas de arte;

A nível das metodologias de avaliação das aprendizagens:

- Ênfase nas capacidades e competências;
- Intervenção pedagógica nas aulas centradas nos alunos;

Ao nível da diferenciação pedagógica:

- Os projetos artísticos e estratégias pedagógicas diversificadas adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos e ao contexto educativo em que estão inseridos;

Ao nível do trabalho colaborativo na escola;

- Partilha de ideias e estratégias;
- Socialização.
- Reforçar e ampliar o contributo para a formação do aluno.

Ao nível das capacidades desenvolvidas:

- Promove o desenvolvimento integral do aluno;
- Dão um contributo positivo, quer no domínio artístico-expressivo, quer no domínio da psicopedagogia para a formação global dos alunos com NEEs;
- Melhora muito a auto-imagem e auto-estima dos alunos, pois sentem-se mais autónomos e aptos a conseguir integrar o mundo do trabalho;
- Contribuem não só para a melhoria das relações interpessoais, como para a formação da consciência coletiva e para a erradicação de estigmas e preconceitos;
- Contribuem para o desenvolvimento do sentido crítico e de uma consciência multicultural.

Apesar de todos estes contributos benéficos, muitos defendem que esta componente não tem recebido a atenção e importância reconhecidas, pois ainda aparenta flutuar uma carência de esclarecimento acerca da sua verdadeira importância. Pois, as artes visuais, no âmbito da educação, necessitam de um modo geral, serem encaradas de uma forma mais inclusiva, como uma contribuição positiva na formação integral do aluno.

Todas estão de acordo que as artes visuais podem assim reforçar o papel determinante da escola na promoção da igualdade de oportunidades, da solidariedade social, do combate à discriminação e à exclusão social e integração na comunidade. Realçam ainda que as artes podem contribuir para fortalecer a auto-estima, a motivação, a criatividade, a sensibilidade estética, gosto pelas aprendizagens, pela escola, pelas artes e pela cultura, enfatizando ainda a qualidade das interações pessoais e os vínculos criados na sala de aula, quer no que diz respeito à relação aluno-aluno, como à relação professor aluno.

E conclui uma das entrevistadas afirmando que as artes podem sem dúvida proporcionar aos estudantes muita alegria e prazer.

Certifica-se assim, que esta área artística parece responder, de acordo com os dados apresentados, a algumas necessidades a que os currículos gerais não conseguem ainda corresponder, convergindo como fonte de autonomização, fortalecimento da personalidade e, conseqüentemente, como veículo de comunicação para quem dele goza.

No entanto, devido a alguns constrangimentos evidenciados, nomeadamente a aceitação da diferença, a falta de apoios e de formação adequada à prática pedagógica, pensa-se que há ainda um longo percurso a percorrer para que a educação inclusiva seja uma realidade completa.

Levando em consideração os resultados alcançados no estudo e os resultados das entrevistas, percebe-se que existe uma grande articulação entre os dados

obtidos, que se complementam, pois tanto os alunos como as especialistas demonstraram a importância da disciplina das artes para o ser humano.

5.3 Conclusões

Posso começar por referir que este projeto de Mestrado poderá contribuir para a valorização da disciplina de Educação Artística no ensino secundário, em São Vicente e a nível nacional. Toda a investigação foi trabalhada com base numa fundamentação teórica que poderá ajudar responder muitas das inquietações da sociedade Cabo-Verdiana quanto à contribuição das artes visuais para uma educação inclusiva de todos os alunos.

A contribuição desta investigação para o ensino das artes na escola secundária, foi significativa porque todos os alunos do projeto colaboraram na construção de uma maior consciência de uma definição da arte como inclusão, que é, de um modo geral tão desejada nas nossas escolas.

Conclui-se que esta intervenção curricular contribuiu para que os trabalhos desenvolvidos na sala de aula fossem valorizados, não só pelos alunos, mas por toda a comunidade educativa envolvida no projeto. Assim, projetos desta natureza poderão ser aproveitados para refletir sobre a importância do ensino artístico nas escolas, tendo em conta os benefícios descritos tanto pelos teóricos, como pelos alunos e pelas especialistas na área das artes, e com isso estudar modos de aplicação para a introdução de novos conteúdos, novas estratégias, novas atividades, novos materiais e novas formas de avaliação.

Com base nos resultados obtidos com esta intervenção curricular, concluiu-se que existe a necessidade de, rever os programas que estão a ser utilizados na disciplina de educação artística no ensino secundário, como forma de reelaborar os mesmos, com vista à introdução de mudanças que irão contribuir para a valorização desta disciplina como sendo inclusiva, e assim contribuir também para promover a divulgação deste estudo e alargar esta intervenção a todas as escolas do país.

Em Cabo Verde introduziram-se ultimamente algumas mudanças no currículo na disciplina das artes que contempla para além da vertente plástica, a vertente musical e a dramática. Todavia, não basta somente introduzir

mudanças no currículo da Educação Artística, mas torna-se sim necessária uma maior consciência por parte de todos, isto é, tanto da escola, com todos os seus agentes educativos, como das autoridades competentes, de que é necessário assumir a arte como área de conhecimento e que, como qualquer outra, exige um investimento da parte dos seus profissionais em termos de preparação científica e tecnológica.

As escolas deverão aproximar-se mais dos estabelecimentos de formação de professores e das universidades no sentido de usufruir das inovações educativas, resultantes do desenvolvimento global da investigação científica, das suas aplicações e o seu ensino (UNESCO, 2006). Para desenvolver arte na escola com competência e consequência devemos, também, ...exigir do Estado uma acção mais efectiva no que se refere aos pressupostos conceituais e às estratégias mais adequadas para estimular o fazer artístico e a apreciação estética em todas as camadas sociais. (...)

Sabemos que arte não é apenas socialmente desejável, mas socialmente necessária (Barbosa, 2005, p. 5).

Como sublinham Leite, Malpique & Santos (1990), na pedagogia de projeto apela-se ao desenvolvimento do espírito empreendedor, da capacidade de iniciativa, de ousadia e intervenção, traduzido num produto final, reconhecendo os alunos como atores principais:

“É a tentação de se lançar na aventura, de correr o risco, de tentar, de se expor, de passar da situação protegida de espectador, ou daquele que se contenta com sonhos seus, à posição vulnerável que resulta de ser actor, com o risco de ver as suas ideias traduzidas em propostas, em acções” (p. 51).

E é com base neste estudo que reafirmo a importância de definir um currículo onde se privilegie a arte como fator de inclusão nas escolas para todos os alunos. É verdade que um dos maiores constrangimentos, apontados pelos professores, que esta área curricular enfrenta até ao momento atual continua a ser a formação inicial e contínua, portanto, para elevar a qualidade das prestações desta disciplina, é preciso conceber uma política de investigação e

também mais investimento na formação dos professores em exercício e iniciantes, em linguagens específicas (professores de plástica/visual, de dramática/corporal e de educação musical).

Por outro lado, as autoridades competentes devem criar condições, nomeadamente infra-estruturas escolares, de forma a promover a Educação Artística e estabelecer critérios que permitam que esta seja lecionada dentro e fora da escola (Unesco, 2006).

Mais do que aceitar a presença de todos alunos na escola, há uma necessidade de fazer mudanças para conseguir uma escola inclusiva, que responda às necessidades de todos. É necessário não ofuscar “(...) a realidade da vida quotidiana da escola, que é feita de tudo o que fundamentalmente interessa ao ser humano: ser amado, aprovado, encontrar o seu lugar, exercer uma influência, arquitetar e realizar projetos (...)” (Perrenoud, 1995: 29).

Como resultado, esta análise assume-se como ponte de mudança para uma prática mais capaz, e neste sentido, é essencial que os professores de artes visuais, reflitam sobre as suas condutas de uma forma constante, suportada e ponderada, e que sejam acima de tudo, intervenientes de oportunidades. Pois o papel das artes visuais vem sendo consideradas como muito facilitadoras do processo inclusivo.

Esta área, por contemplar nas suas metodologias aspetos lúdicos e criativos, assume um carácter pertinente, contribuindo para a redução de comportamentos estereotipados e desajustados. A aprendizagem artística promove o conhecimento pessoal, o que permite que “ (...) os alunos encontrem os seus próprios sentimentos, assim como dos outros indivíduos. Os alunos precisam de veículos educacionais que lhes permitam essa exploração” (Gardner, 1990: 124).

Segundo esta perspetiva, as experiências pedagógicas que privilegiem a comunicação, a confiança, a criatividade e o sentido crítico, como é o caso das

artes visuais, contribuirão para o desenvolvimento de atores sociais mais despertos para o meio circundante. Daí que seja cada vez mais aceite que,

“para crianças em geral, e para as inadaptadas e desfavorecidas em particular, a atividade lúdica pode ser uma das poucas experiências que criam situações, onde as desvantagens e as desigualdades sociais e culturais se atenuam ou mesmo se dissipam” (Pessanha, 1997: 154).

Em síntese, esta investigação apresenta uma proposta de trabalho baseada num caminho que se percorreu e que foi acompanhado de uma reflexão contínua, que procurou fundamentar-se com a ajuda da teoria e com a reflexão a partir da prática.

5.4 Implicações para Futuras Investigações

Podemos considerar que um trabalho desta natureza, que incide nas competências das artes visuais na educação, poderá contribuir para abrir outros caminhos e novos projetos para uma educação inclusiva, nas escolas de um modo geral.

Perante uma sociedade em constante mudança, é necessário que os agentes educativos tenham presente a necessidade de acompanhar essas alterações, não só porque aumenta e atualiza o seu conhecimento, mas porque contribui para um desenvolvimento pleno e ajustado às necessidades reais de uma sociedade. No entanto posso realçar que cada vez mais vai existindo na sociedade Cabo-Verdiana uma maior consciência da contribuição das artes visuais no âmbito da inclusão.

A sociedade deste país deve lutar por desafiar práticas que apostem em iniciativas como esta, de forma a contribuir para que haja uma sociedade cada vez mais inclusiva que responda às necessidades de todos os alunos.

O processo inclusivo de alunos nem sempre foi valorizado pela comunidade educativa, tendo sido muitas vezes voltado para o esquecimento, mas hoje sabemos que existem várias experiências no âmbito das artes visuais, que nos

mostram que é possível fazer o uso destas competências para ajudar todos os alunos a se desenvolverem. Por outro lado, realço que a inclusão é muito mais que isso, pois, é um processo lento que requer um grande investimento e compromisso, não só por parte dos professores, mas também por parte da direção da escola e das políticas governativas.

Nesta ordem de ideias, acho que seria pertinente examinar a forma como as escolas estão a preparar a receção de todos os alunos, particularmente no que diz respeito às condições físicas, materiais e humanas de que usufruem, assim como, perceber qual a disponibilidade psicológica de professores e auxiliares de ação educativa.

Também penso que para que este estudo tenha maior eficácia, seria necessário fazer um estudo comparativo, onde fosse possível confrontar, os resultados escolares dos alunos que trabalham de forma considerável com as artes e os resultados escolares daqueles que não têm o contato constante com esta área curricular.

Em todo o processo deste projeto estive sempre consciente que o meu estudo para uma educação mais inclusiva, no contexto específico de uma escola secundária da ilha de São Vicente, não representa forçosamente soluções generalizáveis a outras escolas e situações diferentes.

No entanto, perante o todo complexo da Educação das Artes Visuais, posso afirmar que esta pesquisa poderá representar uma pequena contribuição para melhoria para a valorização da Arte na escola e que se poderá adaptar para aplicar noutras escolas e noutros níveis de ensino, pela própria investigadora ou por professores que procuram levantar questões semelhantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1996). Necessidades educativas especiais na sala de aula: Um guia para a formação de professores. Instituto de inovação e educação. Edições Unesco.
- Ainscow, M. (2000). *Index para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*. Centro de Estudos de Educação Inclusiva. Edições.
- Aleixo, C. A. (2005). *A vez e a voz da escrita*. Direção-geral de inovação e de desenvolvimento curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Allison, B. (1972). Art Education and teaching about the art of Asia, Africa, and Latin America..., London: VCOAD Education Unit.
- Allison, B. (1998). The limits of teory in art education, In Journal of Art & Design Education, vol. 17. ASA.
- Barbosa, A. M. (1986). Arte/educação no Brasil. São Paulo: Perspetiva.
- Barbosa, A. M. (2004) – Lowenfeld, uma entrevista encontrada por Ana Mae Barbosa, In Revista Digital Art: ano II – n. 02. Consultado em <http://www.geocities.com>. Consultado em 07.01.2017.
- Barbosa, A. M. (2005). A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos (6ª Edição ed.). São Paulo: Perspectiva S. A.
- Barbosa, A. M. (2008). Arte-Educação: Leitura de Subsolo. (org.) 7ª. Ed. São Paulo: Cortez.
- Barbosa, A. M. (2007). Inquietações e mudanças no Ensino da Arte. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez.
- Boal, M. (1996). Educação para todos: Para uma pedagogia diferenciada. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora.
- Brasil (1998). Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Secretaria de educação fundamental.
- Brasil (1999). Manual da arte educação. Uma dinâmica para o desenvolvimento. Brasília: Federação Nacional das APAES.
- Brasil (2002). Estratégias e orientações sobre artes: Respondendo com arte às

- necessidades especiais. Brasília: Secretaria de Educação Especial
- Bryman, A. (2004). *Social research methods*. 2 ed. London: Oxford University Press.
- Buoro (2000). *Olhos que pintam: A leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Cortez.
- Buoro (2002). *O olhar em construção: Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. São Paulo: Cortez.
- Carneiro, R. (1997). Sobre a integração de alunos portadores de deficiência no ensino regular. *Revista Integração*. Secretaria de Educação Especial do MEC. Porto editora.
- Cohen, L., Manion, L. (1994) *Research Methods in Education*, 4ª Edição. London.
- Correia, L. M. & Cabral, M. C. (1997). Uma nova política em educação. In L. M. Correia (Coord.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto editora.
- Correia, L. M. (2003). *Educação especial e inclusão*. Coleção educação especial. Porto: Porto editora.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para Educadores e professores*. Porto: Porto editora.
- Costa, A. B. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In CNE (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, A. M. B., Leitão, F. R., Morgado, J., Pinto, J. V. (2006). *Promoção da educação inclusiva em Portugal*. In *Ciências da educação em Portugal*. Porto: Edições ASA.
- Coutinho, C. (2008). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*.
- Deshaies, B. (1992). *Metodologia da investigação em ciências sociais e humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dewey, J. (2010). *Arte como Experiencia*. Martins Fontes – Martins.
- Duarte Jr. (1998). *Fundamentos estéticos da educação*. 5.ed. São Paulo: Papyrus,. *Educação*. UFSM, vol.28 – n. 1. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/>. Consultado em 10-10-2107
- Efland, A., Freedman, K. (1996). *Postmodern Art Education: An Approach to*

- Curriculum. Virginia: The Nacional Art Education Association.
- Eisenhart, M. (1988). The ethnographic research tradition and mathematics education research.
- Eisner, E. (1984). Alternative approaches to curriculum development in art education.
- Eisner, E. (1985). The educational imagination. New York: MacMillan
- Elliot W. & Eisner, E. (1988). Structure and Magic in Disciplined Based Art Education, In Journal of Art and Design Education, vol. 7, nº 2. London.
- Elliott, J. (2000). *El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción*. 3ª Edição. Madrid:
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.),
- Estrela, A. (1999). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia para a formação de professores* (4ªed.). Porto: Porto Editora.
- Feldman, E. B. (1970). Becoming Human Through Art. New Jersey: Prentice Hall.
- Ferraz, M. H. C. T. & Fusari, M. F. R. (1993). Metodologia do ensino da arte. São Paulo: Cortez.
- Ferreira, S. (2001). O ensino das artes: Construindo caminhos. São Paulo: Papirus.
- Fonseca, F. A. (1990). *A psicologia da Criatividade*, Lisboa: Esher, Publicações formação de professores (4ªed.). Porto: Porto Editora.
- Fortin, M., (1999). *O processo de investigação: Da conceção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fusari, M.F.R.; Ferraz, M. H. C. T. (2001). Arte na educação escolar. São Paulo: Editora Cortez.
- Gardner, H. (1990). *The difficulties of school: Probable causes, possible cures*. New York: Basic books.
- Gombrich, E. H. (2006). A história da arte. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC.
- Gomes, M. (2001). A escola e a diferenciação pedagógica: Dois estudos de caso no 1º ciclo. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal.
- Heacox, D. (2006). Diferenciação curricular na sala de aula: Como efectuar

- alterações curriculares para todos os alunos. Coleção estratégias educativas. Porto: Porto editora.
- Júnior, J. F. (1994). Por que arte-educação? São Paulo: Papirus.
- Junior, J. F. (2000). Porque Arte-Educação. São Paulo: Papirus Editora
- Kilpatrick, J. (1988). Editorial. *Journal for Research in Mathematics Education*.
- Lavelberg, R. (2003). Para gostar de aprender arte: Sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed.
- Leite, Malpique & Santos (1990). *Trabalho de Projecto 2. Leituras Comentadas*. Porto:
- Lopes, L. (1997). Educação Artística, Guia Auxiliar do Professor, Tronco Comum. Cabo Verde: PRESE.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1970). Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou.
- Lowenfeld, V. (1957). Creative and menthal growth (3rd ed.). New York: Macmillan.
- Lowenfeld, V. (1977). A criança e sua arte. São Paulo: Mestre Jou.
- Mantoan, M. T. E. et al. (2006). Inclusão escolar: Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus.
- Martins, V. M. T. (2000). Para uma pedagogia da criatividade. Porto: Edições
- Mason, R. (2001). Por uma arte-educação multicultural. Campinas: Mercado das Letras.
- Moraes, M. C. (2007). Mediação pedagógica, inserção escolar de alunos com deficiência mental e arte: Um olhar sobre o projeto espaço criativo (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil. Morata.
- Moura, A. (2003). Desenho de uma pesquisa: passos de uma investigação-acção. *Revista*
- Moura, A. (2009). Educação Cívica, Artes e Formação de Professores, In Moura, A. & Coquet, E., Diálogos com a Arte. IPVC & UM, Braga: Bezerra- Editora.
- Nielsen, L. B. (1999) Necessidades educativas especiais na sala de aula: Um guia para professores. Porto: Porto editora.
- Ostrower, F. (1984), Criatividade e Processos de Criação, 4ª Edição. Petrópolis: Vozes.

- Pacheco, J. A. (1995). Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pareyson, L. (1989). Os problemas da estética. São Paulo: Martins Fontes.
- Pereira, K. H. (2007). Como usar artes visuais na sala de aula. São Paulo: Contexto.
- Perrenoud, P. H. (1986). De quoi la réussite scolaire est-elle faite? *Éducation et Recherche*.
- Perrenoud, P. H. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto editora.
- Perrenoud, P. H. (2000). As práticas pedagógicas mudam e de que maneira? *Revista impressão Pedagógica*.
- Pessanha, A. M. (1997). Atividade lúdica associada à literacia. In C. Neto (Coord.), *Jogo e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Edição da Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Porfírio, M. (2004). Educação visual & tecnológica - 5º e 6º anos, 2º ciclo do ensino básico. Porto: Edições ASA.
- Porter, G. (1997). Organização das escolas. Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (Coord.s), *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- Porter, G. (1998). Textos de apoio: Seminário educação inclusiva. Departamento de educação básica – Núcleo de orientação educativa e de educação especial. Lisboa: Ministério da educação.
- Postic, M. (1995). Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar. Coleção ciências da educação. Porto: Porto editora.
- Puccetti, R. (2008). Arte: imagem e produção artística na diversidade. Disponível em: <http://www.funarte.gov.br>. consultado em: 25 Julho. 2017.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Raposo, M. (2004). A construção da pessoa: educação artística e competências transversais. Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa. Disponível <http://run.unl.pt/bitstream/10362/77/1/Raposo.pdf>. Consultado em 10.01.2017.
- Read, H. (1982). A educação pela arte. Lisboa: Edições 70.

- Reily, L.H. (2001). Armazém de imagens: Ensaio sobre a produção artística da pessoa com deficiência. Campinas: Papirus.
- Ricther, I. (2003). Interculturalidade e estética do quotidiano no ensino de artes visuais. Campinas: Mercado das Letras.
- Rodrigues, D. (2002). A infância da arte e a arte da infância. Porto: Edições ASA.
- Rodrigues, D. (2007). Investigação em educação inclusiva. Cruz quebrada: Edições FMH.
- Roldão, M. C. (1999). Gestão curricular: Fundamentos e práticas. Lisboa: Ministério da Educação. Routledge.
- Sampieri, et al. (2006). Metodologia de Pesquisa. 4ª Edição. Mexico: Mc Graw-Hill
- Sanches, I. R. (1996). Necessidades educativas especiais, apoios e complementos educativos no quotidiano do professor. Coleção educação. Porto: Porto editora.
- Sanches, I. R. (2003). Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula. Porto: Porto editora.
- Santos, B. R. (2007). Comunidade escolar e inclusão: Quando todos ensinam e aprendem com todos. Colecção horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sim-Sim. (2005). Necessidades educativas especiais: Dificuldades da criança ou da escola? Lisboa: Texto editores.
- Smith, Ralph. (2008). Excelência no Ensino da Arte In: Arte – Educação: Leitura de Subsolo. (Org) 7ª. Ed. São Paulo: Cortez.
- Stake, R. (2012). A Arte de investigação com estudos de caso. 3ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Bookman.
- Teixeira, K. F. (2006). A arte e a inclusão escolar do aluno com síndrome de down. Revista de iniciação científica.
- Tilstone, C. (2003). Promover a educação inclusiva. Coleção horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tomlinson, C., A. (2008). Diferenciação pedagógica e diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade. Coleção educação especial. Porto: Porto editora.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. (Trad.

- Portuguesa). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- UNESCO (2006). Conferência mundial de educação artística. Lisboa Unesco. Disponível http://www.unesco.pt/cgibin/cultura/temas/cul_tema.php?t=34 consultado em 17.01.2017
- Vogt, W. P. (1993). *Dictionary of statistics and methodology: A nontechnical guide for the social sciences*. London: Sage publications
- Vygotski, L. S. (1999). Psicologia da arte. (Trad. Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes.
- Yin, R. (2010). *Estudo de Caso: Paneamento e métodos*. 4 ed. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

ANEXO I- Pedido de autorização de colaboração na investigação

Prezados pais ou encarregados de educação

Assunto: Pedido de Autorização

Eu, Albertina Sousa Pires, professora de Educação Artística e Mestranda do curso de Educação Artística, venho através desta, Solicitar autorização do seu educando para participar na realização de um projeto que será implementado num jardim-de-infância, no âmbito do referido curso ao qual estou frequentando.

A participação do seu educando no projeto terá duração de um mês e será feito em horas não letivas de acordo com a disponibilidade do aluno.

Antecipo-lhe meus agradecimentos, certo de que serei prontamente atendida, uma vez que o referido projeto irá contribuir para que o trabalho do seu educando seja valorizado e reconhecido publicamente, sem que este interfira no seu aproveitamento escolar.

AUTORIZAÇÃO DE PAIS OU ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Eu (nós), abaixo qualificado (s), na qualidade de _____ (pai, mãe ou encarregado de educação), de _____,

AUTORIZO (AMOS) a sua participação na realização do projeto.

(Assinatura)

Mindelo, 22 de Julho de 2016

ANEXO II- Pedido de autorização de colaboração na investigação

Excelentíssima Senhora Diretora do Jardim Mundo Infantil

Assunto: Pedido de Autorização

Eu, Albertina Sousa Pires, professora de Educação Artística, exercendo funções na escola secundária Jorge Barbosa e Mestranda no curso de Educação Artística, venho através desta, propor a direção deste jardim a implementação de um projeto no mesmo, que consiste na criação de um painel, cujo tema é ***conhecimento do mundo animal***. Este projeto, está a ser desenvolvido, no âmbito do referido curso do qual estou frequentando e tem como objetivo principal, a valorização e o reconhecimento da importância da disciplina de educação artística por toda a comunidade educativa, uma vez que, este será todo feito por alunos desta disciplina. Para além de conseguir atingir este objetivo principal deste projeto, também o mesmo foi pensado de modo a poder dar algum contributo para o jardim, não só em termos de decoração, uma vez que senti esta necessidade, mas também, para levar as crianças a fazerem uma aprendizagem sobre o conhecimento dos animais de forma lúdica.

Antecipo-lhe meus agradecimentos, certo de que serei prontamente atendida, uma vez que o referido projeto irá contribuir para que os trabalhos dos nossos educandos nesta disciplina sejam valorizados, sendo que, como professores sentimos esta necessidade.

(Assinatura)

Mindelo, 22 de Julho de 2016.

ANEXO III – Entrevista realizada às professoras especialistas na área das artes.

Instituto Politécnico de Viana do Castelo
Escola Superior de Educação

Pedido de colaboração para entrevista as especialistas de arte

Albertina Sousa Pires, funcionária do Ministério da Educação desde 2007, com formação superior em *Professor de Artes Visuais*, exerce funções docentes como professora de Educação Artística no Ensino Secundário, e é aluna de Mestrado em Educação Artística no Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Educação, em Portugal, anos lectivos 2016/2018.

Para o Projeto Final/Dissertação de Mestrado apresentou como proposta uma investigação, que contempla uma intervenção curricular, no campo da Educação Artística, intitulada o Contributo das Artes Visuais Numa Educação Inclusiva para Todos: A Disciplina de Educação Artística como Potenciadora de Aprendizagens no Contexto da Inclusão Nas Escolas Secundárias, e porque a vossa experiência nesta área constitui uma mais-valia para a sua investigação, solicita a V. Exa se digne conceder-lhe uma entrevista por escrito, colaborando para a conclusão deste projeto, comprometendo-se em cumprir todos os procedimentos éticos/protocolares exigidos pela respectiva Instituição de Formação.

Grata pela colaboração.

A docente Albertina Pires

PARTE I

DADOS DE CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL DO ENTREVISTADO

1. Idade: ____ Anos

2. Sexo: Feminino _____ Masculino _____

3. Indique a sua formação de base:

4. Indique quantos anos possui na carreira docente: ____ anos

5. Nível de ensino que leciona:

6. Áreas de interesse / projetos desenvolvidos / outras funções desempenhadas (no ensino ou noutras áreas)

Parte II

O Processo de Inclusão dos Alunos

O Center for Studies on Inclusive Education (CSIE) define uma escola inclusiva como uma escola que:

- a) reflete a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificados; não seleciona, não exclui, não rejeita;
- b) não tem barreiras, acessível a todos, em termos físicos e educativos (currículo, apoio e métodos de comunicação);
- c) trabalha com, não é competitiva;
- d) pratica a democracia, a equidade.

Tendo como referência este conceito de escola inclusiva, na sua opinião:

1. Quais são os principais obstáculos para a concretização da educação inclusiva na escola atual (quer ao nível social, organizacional, da docência, etc.)?
2. Quais são os avanços mais significativos para a concretização da educação inclusiva na escola atual?
3. Quer acrescentar ou comentar outro aspeto relacionado com o conceito de escola inclusiva?

Parte III

O Papel das Artes Visuais no Processo de Inclusão dos Alunos

1. Baseando-se na sua experiência e/ou nos seus conhecimentos, como avalia o papel das artes visuais na formação global do aluno?
2. Na sua opinião existirá um contributo específico das disciplinas da área das artes visuais para uma educação inclusiva (que responda adequadamente às necessidades individuais de todos os alunos e que garanta o sucesso de todos)?
 - 2.1 Ao nível das metodologias de ensino
 - 2.2 Ao nível das metodologias de avaliação das aprendizagens.
 - 2.3 Ao nível da diferenciação pedagógica.
 - 2.4 Ao nível do trabalho colaborativo na escola e na comunidade
 - 2.5 Ao nível das capacidades desenvolvidas.
3. Na sua opinião poderá existir um contributo específico das disciplinas da área das artes visuais para a formação global de alunos com necessidades especiais resultantes de situações de deficiência?
4. E para a formação global de alunos de grupos minoritários ou de grupos vulneráveis? (exemplo: minorias étnicas ou culturais ou em risco social)

5. Na sua opinião quais são os constrangimentos e as dificuldades que os professores de artes visuais sentem ao planearem um trabalho para todos os alunos?
6. Baseando-se na sua experiência, acha que as artes visuais têm um impacto relevante na vida do aluno?
7. Deseja acrescentar ou comentar outro aspeto relacionado com o papel das artes visuais no sentido de facilitar o processo inclusivo dos alunos?

Obrigada pela sua colaboração

Albertina Sousa Pires

ANEXO IV- Transcrição das respostas da entrevista realizada à professora especialista na área das artes – Isabel Lima

1ª PARTE- Dados de caracterização sócio-profissional da entrevistada

1. Idade: 66 anos

2. Sexo: Feminino x_Masculino_____

3. Indique a sua formação de base:

Pintura, Escola Superior de Belas-Artes do Porto

4. Indique quantos anos possui na carreira docente: 38 anos

5. Nível de ensino que leciona: Lecionei no Ensino Básico, no Ensino Secundário e Ensino Superior

6. Áreas de interesse / projetos desenvolvidos / outras funções desempenhadas (no ensino ou noutras áreas)

Áreas de interesse: Artes visuais; Imagem; Imaginário; Criatividade e Pedagogia.

Projetos desenvolvidos: Atelier de Pintura Criativa; Jardim Sensorial

Outras funções: Formadora

Parte II

O Processo de Inclusão dos Alunos

O Center for Studies on Inclusive Education (CSIE) define uma escola inclusiva como uma escola que:

- a) reflete a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificados; não seleciona, não exclui, não rejeita;
- b) não tem barreiras, acessível a todos, em termos físicos e educativos (currículo, apoio e métodos de comunicação);
- c) trabalha com, não é competitiva;
- d) pratica a democracia, a equidade.

Tendo como referência este conceito de escola inclusiva, na sua opinião:

1. Quais são os principais obstáculos para a concretização da educação inclusiva na escola atual (quer ao nível social, organizacional, da docência, etc.)?

a.

b. Ao nível das metodologias de ensino

Os alunos com necessidades educativas especiais, assim como todos os alunos, beneficiam dos contributos positivos que as práticas artísticas e as artes visuais com as suas metodologias próprias oferecem, como a autorrealização, a valorização pessoal, autonomia, a melhoria da autoimagem e da autoestima.

O recurso ao trabalho de grupo, a interação com a comunidade, a exploração e reflexão em torno de temáticas relacionadas com problemáticas do meio envolvente, como do meio físico, social e cultural, assim como do mundo e das culturas de origem dos alunos, potenciam o seu sentido crítico, a pluralidade de ideias e contrariam a discriminação.

Nas disciplinas da área das artes visuais existe associado a um ensino de carácter individualizado, centrado no aluno, um amplo campo de possibilidades que lhe possibilita fazer uso do seu pensamento ideativo, da sua criatividade e capacidade imaginativa.

Por outro lado, o professor de artes visuais, como todos os professores, procura definir estratégias educativas adequadas às capacidades e necessidades dos alunos. No entanto, uma relação professor-aluno baseada no respeito e na confiança, associada às características do ambiente de trabalho e a oportunidades de aprendizagem adequadas e significativas para os alunos, muitas vezes enraizadas no meio físico e/ou social e cultural, facilitam não só o envolvimento dos alunos como criam oportunidades de sucesso para todos.

- c. Ao nível das metodologias de avaliação das aprendizagens.

Devemos ter em conta que as atividades desenvolvidas no domínio das artes visuais são, de um modo geral, muito gratificantes para os alunos, pelo que, de um modo geral, aderem e envolvem-se com naturalidade nas propostas de trabalho e nos seus projetos artísticos.

A intervenção pedagógica nas aulas de artes visuais é centrada no aluno, a intervenção do professor tem assim um carácter muito individualizado. Também a ênfase nas capacidades e competências da criança é impregnada pelo respeito pela sua expressão pessoal, o que contribui para que autorrealização do aluno.

A motivação intrínseca e o estímulo são fatores essenciais ao sucesso educativo, é por isso importante que o aluno tome consciência do seu percurso, do seu progresso, sem contudo causar angústia, insegurança ou interiorização de insucesso. Ao dialogar com o aluno o professor de artes visuais pode ajudá-lo a reconhecer o seu trajeto, a sua evolução, o que é essencial para o seu sucesso.

Tendo em conta estes pressupostos e dada a heterogeneidade dos alunos em geral, e as especificidades e idiosincrasias dos alunos com NEEs, a avaliação deve ter como referência uma avaliação de diagnóstico, ser flexível e formativa, tendo sempre em

atenção o perfil e o percurso do aluno, a sua atitude motivacional e envolvimento no projeto artístico. Valorizando potencialidades e competências, sejam pequenos ou grandes os passos da sua evolução, de modo a assegurar a noção de sucesso assim como a sua motivação.

É importante ter presente que a motivação e o estímulo para a ação são fatores essenciais ao sucesso educativo.

d. Ao nível da diferenciação pedagógica.

Tendo como referencial que cada ser humano é único e que essa unicidade se reflete nas suas produções artísticas, e que enriquece a sua intervenção na sociedade, então também na escola essa singularidade deve ser respeitada!

Neste sentido e dadas as especificidades e flexibilidade curricular do ensino das artes visuais, a intervenção pedagógica neste domínio não pode deixar de favorecer a diferenciação pedagógica. Os professores de artes visuais implementam, de um modo geral, dinâmicas pedagógicas adequadas ao nível de desenvolvimento dos seus alunos e ao contexto educativo em que estão inseridos. Recorrem na planificação das unidades de trabalho e das atividades, assim como no decurso dos projetos artísticos, a estratégias pedagógicas diversificadas de organização, de resolução de problemas, e outras, tendo em conta as exigências intrínsecas ao trabalho, e sobretudo, as necessidades, capacidades e interesses de cada aluno. Assim como, os «saberes-fazer» quer no contexto de trabalho individual como grupal, promovendo o pensamento crítico, o pluralismo cultural, a tolerância e o desenvolvimento do espírito de solidariedade e de cooperação.

Permitindo assim que o aluno explore as suas capacidades e potencialidades nos domínios afetivo, cognitivo e social, num cenário de liberdade criativa que lhe vai proporcionar aprendizagens significativas e facilitadoras da sua integração na comunidade!

e. Ao nível do trabalho colaborativo na escola e na comunidade

Numa sociedade globalizada e democrática, em que há, consciente ou inconscientemente, uma interdependência entre o indivíduo e a comunidade, faz todo o sentido que o trabalho colaborativo seja implementado nas comunidades educativas e no ensino das artes visuais, tanto mais, que se constata que as práticas colaborativas são, na sociedade contemporânea, comuns em muitas áreas profissionais, assim como nas áreas das expressões artísticas. Sendo assim imprescindível, a cooperação dos diferentes atores sociais e culturais da comunidade com a escola e seus professores, de modo a reforçar e ampliar o seu contributo para a formação dos alunos. Pois como o referido num provérbio índio «é necessária toda uma aldeia para educar uma criança».

Dele beneficiam os professores, pois pode não só promover a autoformação, como contrariar o sentimento de isolamento na ação, gerador de inquietações e angústias, assim como fomentar a partilha de ideias e estratégias, etc. Emerge assim, um contexto colaborativo e criativo, que possibilita aos professores de artes visuais a conceptualização e a operacionalização da sua intervenção educativa em interação com os seus pares e com outros atores da comunidade, tendo em vista a inclusão e o sucesso dos alunos.

Por seu lado, os alunos ganham um ambiente de aprendizagem mais diversificado, dinâmico e interativo, do qual se sentem parte ativa, pois é construído com o contributo de todos num verdadeiro exercício de cidadania democrática, valorizando e evidenciando as potencialidades e a entreaajuda. São os atores principais! Quando este processo é bem gerido, a turma ganha em coesão, autonomia e liberdade, mas também em criatividade, assumindo o professor um papel que é essencialmente o de mediador, e que vai possibilitar uma melhor integração do aluno na sociedade.

f. Ao nível das capacidades desenvolvidas.

As artes visuais promovem o desenvolvimento da atenção, da coordenação visual-motora, da motricidade global e fina, assim como o desenvolvimento de competências estético-expressivas e do domínio dos meios operativos.

Favorecem as inter-relações pessoais e a entreajuda.
Potenciam o pensamento crítico, a autonomia, a flexibilidade e a criatividade.

2. Na sua opinião poderá existir um contributo específico das disciplinas da área das artes visuais para a formação global de alunos com necessidades especiais resultantes de situações de deficiência?

Pela sua flexibilidade curricular, pelos contextos diversificados de aprendizagem, pelas experiências artístico-expressivas e pelo seu apelo à sensorialidade e às emoções, ao jogo, ao lúdico, acompanhados pela abertura e aceitação da diferença, assim como pelo reconhecimento das potencialidades criativas e expressivas dos alunos, as artes visuais proporcionam bem-estar físico e psicológico e promovem satisfação pessoal.

No entanto, embora por vezes seja necessário proceder à reorientação das práticas, e/ou mobilizar apoios e recursos adequados tendo em conta a diversidade de necessidades dos alunos, constata-se que as artes visuais com a abertura e flexibilidade criativa que as caracterizam dão um contributo positivo, quer no domínio artístico-expressivo, quer no domínio da psicopedagogia para a formação global dos alunos com NEEs.

3. E para a formação global de alunos de grupos minoritários ou de grupos vulneráveis? (exemplo: minorias étnicas ou culturais ou em risco social)

Também neste domínio as artes visuais podem ter um papel muito ativo e relevante, na medida em que, ao explorar pedagogicamente questões de âmbito multicultural, num exercício de cidadania democrática, contribuem não só para a melhoria das relações interpessoais, como para a formação da consciência coletiva e para a erradicação de estigmas e preconceitos.

Ao oferecerem aos alunos situações de aprendizagem que cruzam ou exploram elementos das diversas culturas de origem dos alunos, não só contribuem para reforçar a sua identidade pessoal e social, como para ampliar as suas referências culturais e estéticas. Assim como, para o desenvolvimento do seu sentido crítico e de uma consciência multicultural.

Com uma intervenção educativa enquadrada pela Declaração Universal dos Direitos do Homem e pela Declaração Universal dos Direitos da Criança, as artes visuais podem assim reforçar o papel determinante da escola na promoção: da igualdade de oportunidades, da solidariedade social, do combate à discriminação e à exclusão social e integração na comunidade!

4. Na sua opinião quais são os constrangimentos e as dificuldades que os professores de artes visuais sentem ao planearem um trabalho para todos os alunos?

Enquanto formadora apercebi-me que as dificuldades dos docentes centram-se em quatro tópicos: (i) conciliar os programas com a heterogeneidade e nível de desenvolvimento dos seus alunos; (ii) integrar conscientemente na sua intervenção educativa alguns contributos teóricos da sua formação académica; (iii) articular os conteúdos programáticos com o seu desejo de inovar, e (iv) gestão e autoafirmação da sua autonomia pedagógica. Em jeito de síntese afirmo que parte dos professores se sentem isolados, com falta de apoios e de formação adequada à sua prática pedagógica.

Por outro lado, os professores de artes visuais são criativos, desenham projetos inovadores e mobilizam a comunidade educativa no sentido de proporcionar as melhores experiências aos seus alunos!

5. Baseando-se na sua experiência, acha que as artes visuais têm um impacto relevante na vida do aluno?

As artes visuais têm um impacto relevante na vida do aluno na medida em que lhe possibilita através de mediadores artístico-expressivos diversificados e num ambiente educativo securizante, a expressão e comunicação de pensamentos, sensações e sentimentos. Potenciam a criatividade e a imaginação, promovem o pensamento

crítico, a autonomia, a autorrealização, e contribuem para o bem-estar emocional, para a melhoria da autoconfiança, da autoimagem e da autoestima do aluno.

6. Deseja acrescentar ou comentar outro aspeto relacionado com o papel das artes visuais no sentido de facilitar o processo inclusivo dos alunos?

Um aspeto a enfatizar é a qualidade das interações pessoais e os vínculos criados na sala de aula, quer no que diz respeito à relação aluno-aluno, como à relação professor-aluno. Considero essencial no processo de ensino-aprendizagem nas artes visuais a criação de um clima de respeito e de confiança, neste sentido, as inter-relações pessoais e, em particular a relação professor-aluno devem ser construídas com cuidado a partir de regras bem definidas.

A psicopedagogia confirma que a boa relação com o professor está alicerçada no afeto, assim, é essencial que o professor seja flexível, afetuoso, recetivo e disponível, pois devemos ter presente que a dimensão afetiva não é um acessório da pedagogia, mas sim um pilar que dá confiança e favorece a estabilidade emocional tão necessária à aprendizagem!

ANEXO V- Transcrição das respostas da entrevista realizada à professora especialista na área das artes – Anabela Moura

1ª PARTE- Dados de caracterização sócio-profissional da entrevistada

1. Idade: 59 Anos

2. Sexo: Feminino x

3. Indique a sua formação de base:

Doutoramento em Ar Education, pela Universidade Surrey/Roehampton, Londres, Inglaterra, 2000; Mestrado em Art, Craft & Design Education, pela Universidade- De Montfort, Leicester, Inglaterra, 2003; Licenciatura em Artes Plásticas, Pintura, Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto, Portugal, 1988. Estágio Pedagógico no Ensino Básico, na Escola Básica Bartolomeu Perestrelo, Funchal, ilha da Madeira, 1980.

4. Indique quantos anos possui na carreira docente: 43 anos

5. Nível de ensino que leciona: Ensino Superior, desde 1986

6. Áreas de interesse / projetos desenvolvidos / outras funções desempenhadas (no ensino ou noutras áreas) Educação Inter/Multicultural em Artes; Educação para a Cidadania; Aprendizagem de Serviço em contexto rural.

Parte II

O Processo de Inclusão dos Alunos

O Center for Studies on Inclusive Education (CSIE) define uma escola inclusiva como uma escola que:

a) reflete a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificados; não seleciona, não exclui, não rejeita;

b) não tem barreiras, acessível a todos, em termos físicos e educativos (currículo, apoio e métodos de comunicação);

c) trabalha com, não é competitiva;

d) pratica a democracia, a equidade.

Tendo como referência este conceito de escola inclusiva, na sua opinião:

1. Quais são os principais obstáculos para a concretização da educação inclusiva na escola atual (quer ao nível social, organizacional, da docência, etc.)?

Falta de formação dos profissionais de educação neste âmbito, ausência de apoio especializado nas escolas aos profissionais, ausência de recursos educativos e equipamentos físicos

2. Quais são os avanços mais significativos para a concretização da educação inclusiva na escola atual?

Maior consciência por parte dos agentes educativos e maior divulgação desta realidade.

3. Quer acrescentar ou comentar outro aspeto relacionado com o conceito de escola inclusiva?

Apesar de proporcionar uma educação igual e de qualidade para todos os alunos e facilitar o diálogo entre educadores/professores do ensino regular, ainda há um longo caminho a percorrer em termos de desenvolvimento de competências no desempenho das responsabilidades profissionais, que permitam superar obstáculos legais, administrativos, éticos e profissionais, ou seja, a aplicabilidade e transferência das considerações teóricas e abordagem do movimento inclusivo para a práxis.

Parte III

O Papel das Artes Visuais no Processo de Inclusão dos Alunos

4. Baseando-se na sua experiência e/ou nos seus conhecimentos, como avalia o papel das artes visuais na formação global do aluno?

As artes visuais como saber transversal, podem articular-se com todos os outros saberes na escola e facilitar a aprendizagem, pois têm a capacidade de estimular o conhecimento de outras disciplinas, tais como a História, a Matemática, a língua materna, as Ciências Sociais, etc. No entanto, o ensino das artes implica o conhecimento de teorias de ensino-aprendizagem e se a formação dos profissionais de educação, generalistas ou especialistas não for adequada, mesmo sendo um veículo apropriado de expressão, é preciso estar consciente que o ensino da arte não deve ser exclusivamente confundido com criatividade e originalidade. Ele deve contribuir para o desenvolvimento de faculdades críticas e de apreciação, com impacto na formação cultural de cada estudante, através de um processo de conscientização das suas próprias experiências – será um meio que permite ajudar os estudantes a conhecerem-se.... Sintetizaria dizendo que as artes podem contribuir para o desenvolvimento integral do conhecimento do mundo interior e exterior de cada ser humano...

5. Na sua opinião existirá um contributo específico das disciplinas da área das artes visuais para uma educação inclusiva (que responda adequadamente às necessidades individuais de todos os alunos e que garanta o sucesso de todos)?

a. Ao nível das metodologias de ensino **SIM, DEPENDERÁ DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES QUE OS DOCENTES ENFATIZEM, QUE PROMOVAM O DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE, ATRAVÉS DE ATIVIDADES TRANSDISCIPLINARIDADES QUE ENFATIZEM A LIBERDADE DE EXPRESSÃO, A ESPONTANEIDADE E CRIATIVIDADE**

b. Ao nível das metodologias de avaliação das aprendizagens. **A MESMA RESPOSTA, MAS ACRESCENTARIA QUE OS PROFESSORES DEVEM TER EM ATENÇÃO A QUESTÃO DOS RITMOS DE TRABALHO, ESTILOS DE APRENDIZAGEM QUE CADA UM NECESSITA, CONSIDERANDO A DIVERSIDADE DE NECESSIDADES, CAPACIDADES, POTENCIALIDADES, CARACTERÍSTICAS CULTURAIS DOS SEUS ESTUDANTES.**

c. Ao nível da diferenciação pedagógica. **NÃO ENTENDO ESTA QUESTÃO-PENSO QUE RESPONDI NA ANTERIOR?!?**

d. Ao nível do trabalho colaborativo na escola e na comunidade ao nível das capacidades desenvolvidas. **SIM- OS PROJETOS ARTÍSTICOS ARTICULAM-SE SISTEMATICAMENTE COM OUTROS SABERES DISCIPLINARES E RECORREM MUITO À APRENDIZAGEM EM GRUPO, PROMOVENDO A SOCIALIZAÇÃO...EMPRESTAM OS MATERIAIS UNS AOS OUTROS, TROCAM IDEIAS, OPINIÕES, SENTIMENTOS, INTERAJUDAM-SE NAS OPERAÇÕES TECNOLÓGICAS E TUDO ISSO FACILITA A INCLUSÃO O MESMO**

6. Na sua opinião poderá existir um contributo específico das disciplinas da área das artes visuais para a formação global de alunos com necessidades especiais resultantes de situações de deficiência?

Sim, entendendo-se que a inteligência é a capacidade de adaptação e resolução de problemas, as disciplinas de artes podem, sem dúvida ajudar os estudantes a desenvolver esta aptidão, relacionando as atividades com situações do seu quotidiano, utilizando o método de resolução de problemas, onde através de uma situação problema diagnosticada por eles, possam ser estimulados a investigar e investigar, conceber e concretizar projetos que mais se adequem aos seus problemas, executando-os e avaliando as soluções encontradas. Quando há obstáculos, o grupo, em conjunto, descobre formas de os superar, unindo cada vez mais todos os colegas e fortalecendo a afetividade, os sentimentos de partilha, solidariedade que atuam sobre o objetivo final. A motricidade, a manipulação de ferramentas, materiais é igualmente uma área muito importante... A relação entre as artes visuais e o funcionamento do cérebro tem implicações para a aprendizagem ao longo da sua vida. Ao aperceberem-se que foram capazes de concretizar determinadas tarefas, alteram a perceção que têm de si, melhorando muito a sua auto-imagem e auto-estima, pois sentem-se mais autónomos e aptos a conseguir integrar o mundo do trabalho.

7. E para a formação global de alunos de grupos minoritários ou de grupos vulneráveis? (exemplo: minorias étnicas ou culturais ou em risco social)

Se a inclusão, segundo diversos autores, pressupõe práticas democráticas, igualdade sobre a diferença, valorização das capacidades mais do que as incapacidades, uma nova ética que contribua para o enriquecimento cultural, educativo e sucesso para todos, uma tal abordagem através das artes ou de qualquer outra disciplina, só pode trazer um impacto positivo a cada estudante, ao grupo turma, às minorias e maiorias, pois também as maiorias devem aprender a olhar e aceitar a diferença....!

8. Na sua opinião quais são os constrangimentos e as dificuldades que os professores de artes visuais sentem ao planearem um trabalho para todos os alunos

Relativamente à relação com os pares, por vezes há alunos que evidenciam desagrado em trabalhar com os colegas 'diferentes'...isso obriga os professores a pensar e a entender que ser professor é também uma arte que pressupõe amor, dedicação, alegria e ajudar os seus estudantes (TODOS!!) a crescer, a aceitarem-se e respeitarem-se mutuamente, a orientá-los por um caminho único e individual face ao conhecimento. Os pais/encarregados de educação também deveriam ser contemplados nas ações de formação.

9. Baseando-se na sua experiência, acha que as artes visuais têm um impacto relevante na vida do aluno? **Sim já dei alguns exemplos. As artes podem contribuir para fortalecer a autoestima, motivação, criatividade, sensibilidade estética, gosto pelas aprendizagens, pela escola, pelas artes e pela cultura**

10. Deseja acrescentar ou comentar outro aspeto relacionado com o papel das artes visuais no sentido de facilitar o processo inclusivo dos alunos? As artes podem,

sem dúvida proporcionar aos estudantes muita alegria e prazer, pois ajudam a desenvolver aprendizagens e a consolidar conhecimentos; Aumentam a capacidade de atenção e pré disposição para as aprendizagens e a rapidez de compreensão; Estimulam a memória a partir de atividades lúdicas; E desenvolvem mais autonomia. Mas isso implica uma formação contínua que consciencializes todos os professores e encarregados de educação, para a valorização das capacidades mais do que as incapacidades, uma nova ética que contribua para o enriquecimento cultural, educativo e o sucesso de todos.

ANEXO VI- Categorias e subcategorias de codificação da entrevista realizada às professoras especialistas na área das artes.

TEMA 1: Conceito de escola inclusiva, os principais obstáculos, bem como os avanços mais significativos para a concretização da educação inclusiva na escola atual

OBJETIVOS:

- . Compreender que visões possuem as professoras com uma longa experiência na educação, sobre o conceito de escola inclusiva.
- . Perceber os principais obstáculos para a concretização da educação inclusiva na escola atual
- . Identificar os avanços verificados mais significativos para a concretização da educação inclusiva na escola atual

Dimensões	Subdimensiones	Categorias
1. Definição de escola inclusiva, os principais obstáculos e os avanços para a concretização da educação inclusiva na escola atual.	<p>1.1 Os principais obstáculos para a concretização da educação inclusiva.</p> <p>1.2 Os avanços para a concretização da educação inclusiva na escola atual.</p> <p>1.3 Outros aspetos relacionados com o conceito de escola inclusiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preconceitos existentes e Aceitação das diferenças dos alunos (1). • Falta de formação dos profissionais de educação neste âmbito (2) • Ausência de apoio especializado nas escolas aos profissionais (2) • Ausência de recursos educativos e equipamentos físicos (2) • A Declaração de Salamanca (1). • Maior consciência por parte dos agentes educativos (2). • Uma escola que aceita a diferença e que responde à diversidade com equidade (2). • Uma educação igual e

		de qualidade para todos os alunos (2)
--	--	---------------------------------------

TEMA 2: O papel das Artes Visuais no Processo de inclusão dos alunos

OBJETIVOS:

- . Fazer uma avaliação do papel das artes na formação global do aluno de acordo com a experiência
- . Identificar os contributos específicos das disciplinas da área das artes visuais para uma educação inclusiva.
- . Verificar se existe um contributo específico das disciplinas da área das artes visuais para a formação global de alunos com necessidades especiais resultantes de situações de deficiências, de grupos minoritários ou vulneráveis.
- . Identificar os constrangimentos e as dificuldades que os professores de artes visuais sentem ao planearem um trabalho para todos.
- . Compreender até que ponto as artes visuais têm um impacto relevante na vida do aluno, ou que pode facilitar o processo inclusivo dos alunos.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
<ol style="list-style-type: none"> 1. O papel das artes na formação global dos alunos 2. Os contributos específicos das disciplinas da área das artes visuais para uma educação inclusiva nos vários níveis. 3. Os contributos específicos das disciplinas da área das artes visuais para a formação global de alunos e de grupos minoritários ou vulneráveis 4. Os constrangimentos e as dificuldades que os professores de artes visuais sentem ao planearem um trabalho para todos. 5. O impacto das artes visuais relevante na vida do aluno, ou que pode facilitar o processo inclusivo 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1 Artes na formação global dos alunos 1.2 Os contributos específicos das disciplinas da área das artes visuais para uma educação inclusiva 1.3 Os contributos específicos das disciplinas da área das artes visuais para a formação global de alunos 1.4 Os constrangimentos e as dificuldades que os professores de artes visuais sentem. 1.5 O impacto das artes visuais relevante na vida do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • As artes detêm um papel primordial no desenvolvimento integral e formação dos alunos (2) • É indutor ao bem-estar e propicio ao ato de criar (1) • Como saber transversal pode articular com todos os outros (2) • Facilitador de aprendizagens (2) • Permite ajudar os estudantes a conhecerem-se (1) • Ao nível das Metodologias de ensino: • Através de atividades transdisciplinares (2). • O recurso ao trabalho de grupo (2) • Estratégias adequadas as capacidades e necessidades dos alunos (2) • Facilitar a espontaneidade e expressão dos desejos nas várias

dos alunos.		<p>formas de arte (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ao nível das Metodologias de avaliação das aprendizagens: • Ênfase nas capacidades e competências da criança (2) • Intervenção pedagógica nas aulas centradas nos alunos (1) • Ao nível da diferenciação pedagógica: • Projetos artísticos e estratégias pedagógicas diversificadas adequadas ao nível de desenvolvimento dos seus alunos e ao contexto educativo em que estão inseridos (2) • Ao nível do trabalho colaborativo na escola: • Fomentar a partilha de ideias e estratégias (2) • Socialização (2) • Reforçar e ampliar o contributo para a formação do aluno (1) • Ao nível das capacidades desenvolvidas: • Promover o desenvolvimento integral do aluno (2) • Dão um contributo positivo, quer no domínio artístico-expressivo, quer no domínio da psicopedagogia para a formação global dos alunos com NEEs (2). • Melhora muito a auto-imagem e auto-
-------------	--	--

		<p>estima dos alunos, pois sentem-se mais autônomos e aptos a conseguir integrar o mundo do trabalho (1).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contribuem não só para a melhoria das relações interpessoais, como para a formação da consciência coletiva e para a erradicação de estigmas e preconceitos (2) • Contribuem para reforçar a sua identidade pessoal e social, como para ampliar as suas referências culturais e estéticas (2) • Contribuem para o desenvolvimento do sentido crítico e de uma consciência multicultural (2) • As artes visuais podem assim reforçar o papel determinante da escola na promoção: da igualdade de oportunidades, da solidariedade social, do combate à discriminação e à exclusão social e integração na comunidade (2) • Constrangimentos em aceitar e lidar com a diferença (1) • Falta de apoios e de formação adequada à sua prática pedagógica (1) • As artes podem contribuir para fortalecer a auto-estima, motivação, criatividade, sensibilidade estética, gosto pelas
--	--	--

		<p>aprendizagens, pela escola, pelas artes e pela cultura (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A qualidade das interações pessoais e os vínculos criados na sala de aula, quer no que diz respeito à relação aluno-aluno, como à relação professor-aluno (1) • As artes podem, sem dúvida proporcionar aos estudantes muita alegria e prazer (1)
--	--	--

ANEXO VII- Inquérito por questionário aos alunos

Instituto Politécnico de Viana do Castelo
Escola Superior de Educação

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

O seguinte questionário se inscreve no âmbito da avaliação da realização de um Projeto implementado num jardim-de-infância, feito por alunos da disciplina de Educação Artística, cujo objetivo, é a Importância e a valorização desta disciplina. Este projeto, foi desenvolvido na disciplina de Práticas Performativas do Curso de Mestrado em Educação Artística do qual estou frequentando.

Sexo_____ Idade_____

Ano escolar que frequenta _____

1- Gosta das aulas de Educação Artística? Sim ou não e Porquê?

2- Se pudesse escolher outra disciplina no lugar das artes, escolheria? Porquê?

3.Acha que os trabalhos que fazem nesta disciplina são importantes para aluno, ou não? Porquê

4- Como Costuma ser as aulas nesta disciplina e como acha que deveriam ser?

5- Acha que a escola oferece as condições exigidas para o funcionamento desta disciplina?

6- Alguma vez já sentiu Desmotivado ao realizar os trabalhos nesta disciplina? Qual foi o motivo?

7- Acha que a tua família valoriza os trabalhos que faz nesta disciplina? De que forma?

8- Quais são os problemas que costuma enfrentar nesta disciplina quando faz um trabalho?

9- Considera esta disciplina como um meio de transformar o aluno em um ser criativo e crítico?

10- Como é que sentiu ao tomar parte no trabalho que vai ficar exposto no jardim-de-infância?

11- Como avalia importância da implementação do projeto do qual tomou parte, enquanto aluno?

12- Como é que acha que a tua família avalia a importância desse projeto para ti?

OBS: As repostas devem ser dadas com maior sinceridade possível.

ANEXO VIII- Levantamento de dados relativos ao inquérito por questionário da turma do 8º ano presente no Projeto de Mestrado

Gráfico nº 1 - Relativo à idade dos alunos inquiridos da turma do 8º ano.

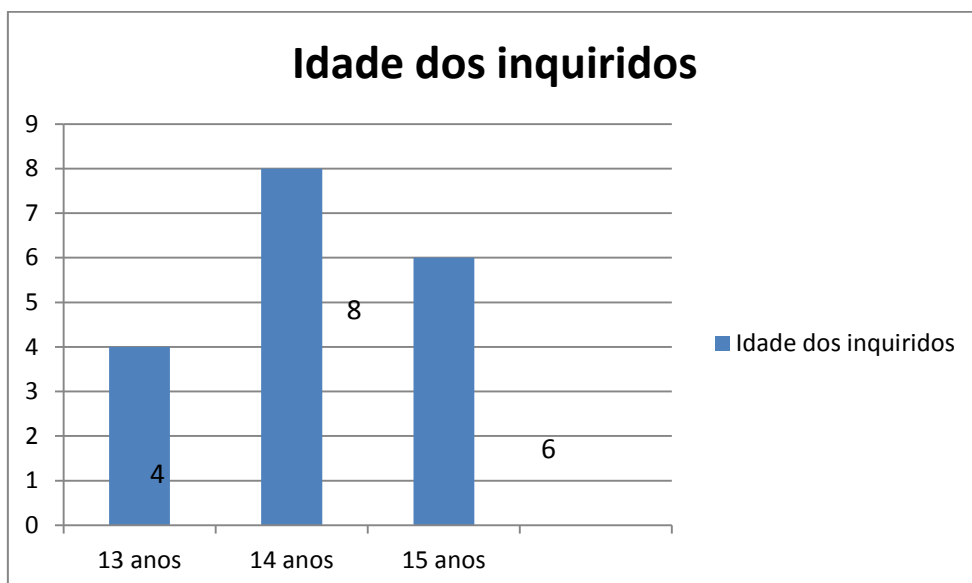
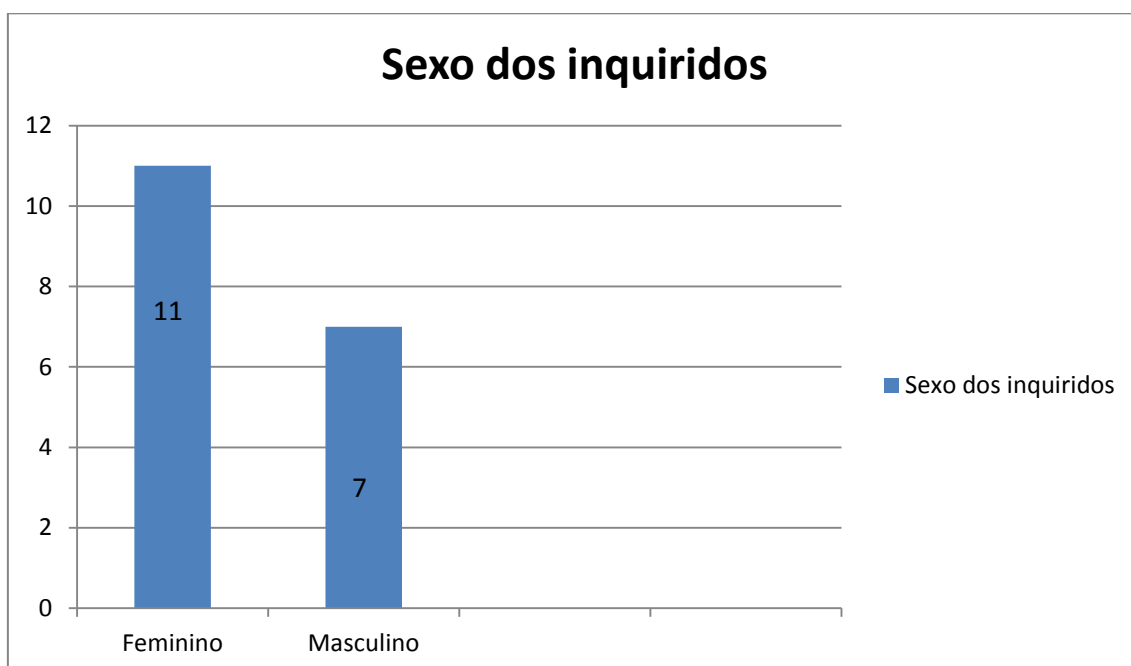


Gráfico nº 2- Relativo ao género dos alunos inquiridos da turma do 8º ano



ANEXO IX- Transcrição das respostas abertas do inquérito por questionário feito aos alunos

Nº do Questionário	Resposta à questão número 1
1	Sim, porque podemos aprender novas coisas e a desenvolver o nosso conhecimento. E também porque gosto de desenhar.
2	Sim porque é uma disciplina muito interessante, é divertida e também porque aprendemos coisas interessantes
3	Gosto bastante, pois é uma disciplina dinâmica que ajuda muito a estimular as nossas capacidades do que diz respeito as artes
4	Sim porque é uma disciplina muito interessante.
5	Sim, porque é uma disciplina na qual podemos expressar os nossos sentimentos
6	Sim, porque gosto de fazer coisas novas e gosto de aprender nas aulas de educação artística
7	Sim, porque elas são interessantes, ficamos a saber mais daquele que nos gostamos de fazer
8	Sim, porque ela nos faz conhecer muitos horizontes, relativamente ao desenho e arte
9	Sim mas quando o trabalho começa a tornar difícil eu não empenho muito e não gosto das aulas, mas isso acontece em todas as disciplinas
10	Sim, porque é uma maneira de eu expressar a minha criatividade, desenvolver a imaginação e criar coisas. Aprender com a arte é muito bom.
11	Sim, gosto porque aprendo várias coisas novas
12	Bom, eu não consigo dar uma resposta, porque antes não gostava, mas hoje gosto muito porque começamos a fazer coisas mais interessantes.
13	Sim, porque é uma disciplina onde podes expressar melhor os teus sentimentos através dos vários tipos de arte, onde a vida é expressa de forma divertida e bonita.
14	Sim porque é uma aula onde exploramos e descobrimos dons e talentos que temos na arte e conseguimos também expressar novos sentimentos e melhorar nas nossas dificuldades
15	Sim, porque elas são interessantes, ficamos a saber mais daquele que nos gostamos de fazer
16	Sim, porque ela nos faz conhecer muitas matérias relativamente ao desenho
17	Sim porque é uma disciplina muito agradável
18	Sim porque é uma disciplina muito importante

Nº do Questionário	Resposta à questão número 2
1	Não, porque todas as disciplinas são importantes para o nosso desenvolvimento
2	Não, porque é muito importante para mim e gosto muito dela
3	Não escolheria, pois acho que a disciplina das artes é muito importante tão quanto as outras e tal como nós precisamos de matemática, precisamos das artes
4	Sim, se fosse uma mais interessante, sim.
4	Não porque, ao contrário das outras disciplinas, nas artes não precisamos de estar sempre com os cadernos nas mãos porque as matérias são fáceis de entender
6	Escolheria a geografia, porque é uma disciplina que gosto mais
7	Não, porque gosto de desenhar e tenho a certeza que a disciplina de educação artística me ajuda a conhecer melhor o que gosto
8	Se pudesse, escolheria a informática, pois para além de ser muito divertida, é muito útil ao dia a dia
9	Eu escolheria matemática ou CTV, porque dou melhor com elas.
10	Não porque a arte é interessante. É algo que dá prazer em fazer e é bom explorar as nossas capacidades de criar.
11	-
12	Sim, porque apesar da arte ser uma coisa maravilhosa, é uma disciplina que nunca despertou o meu interesse totalmente, prefiro outras demais disciplinas
13	Não porque as artes englobam todas as artes e saberes e é uma disciplina que encontramos menos dificuldades
14	Não, porque através dela desenvolvemos mais o nosso eu e aprendemos a expressar através da arte e também desenvolver novas criatividadees.
15	Não, porque todas as disciplinas são importantes para o nosso conhecimento
16	Não, porque gosto de todas as disciplinas
17	Não, porque a arte é muito importante
18	-

Nº Questionário	do	Resposta à questão número 3
1		Sim porque ajuda nos conhecimentos e a desenvolver a mente.
2		Sim eu acho que ajuda-nos a desenvolver a nossa mente
3		Sim, pois são trabalhos que exigem bastante rigor, atenção e criatividade por parte do aluno.
4		São importantes, porque aprendemos muitas coisas que não sabíamos e que agora estamos a aprender.
4		Sim, porque são trabalhos práticos e com eles aprendemos muito mais, ao contrario das outras disciplinas.
6		Sim, são importantes para o aluno, porque aprende a fazer coisas novas que podem servir no futuro talvez.
7		Sim, porque os trabalhos realizados vão ajudar-nos na nossa capacidade e também na criatividade, também nos motiva mais.
8		Sim, porque estes trabalhos visam o desenvolvimento do aluno em questões de carácter artístico.
9		Sim, porque nessas aulas, o aluno desenvolve capacidades ou descobre talentos desconhecidos e melhora a sua criatividade.
10		Sim porque um aluno que não vai para a área de desenho, perdera a oportunidade de expressar esta área e quem sabe mudar de ideias em relação a esta disciplina e passar a interessar ainda mais.
11		Eu acho que são importantes, porque estou a melhorar na pintura e nos desenhos.
12		Acho que sim, pois exigem o empenho do aluno e que lhe permite criar responsabilidade e também é um meio de desenvolvimento do aluno.
13		Sim, porque ajuda os alunos a desenvolverem as competências, os saberes em uso e colocar a criatividade em prática.
14		Sim, porque ajuda o aluno a crescer na sua forma critica, sentimental e ajuda-o a desenvolver mais as suas habilidades.
15		Sim, muito.
16		Sim, são trabalhos muito importantes para o aluno.
17		Sim, são trabalhos onde os alunos aprendem muito sobre a arte
18		Sim, são importantes para o aluno, porque aprende coisas novas e bonitas sobre a arte.

Nº Questionário	do	Resposta à questão número 4
1		Costuma ser aulas de conhecimento, divertidas atractivas. Acho que deveriam ser aulas mais práticas do que teóricas.
2		Costumam ser muito empenhadas, acho que deveria ser realizadas com esforço.
3		São aulas calmas, em que presta-se bastante atenção. As professoras também estimulam-nos muito nas suas aulas, no sentido de aplicação da teoria para pratica.
4		Andam a ser bem e é assim que deve ser.
4		Costumam ser interessantes, a cada novo trabalho nos deparamos com um novo desafio, as aulas exigem muito de nós e é isso que as tornam interessantes.
6		As aulas são boas e gostariam que continuassem assim.
7		São rigorosas com muita teoria e pratica. Devíamos praticar mais nos trabalhos para melhor aperfeiçoamento.
8		As aulas são boas, são um pouco trabalhadas devido a falta de mais tempo. Acho que deveriam ser mais organizadas, num espaço mais amplo e com mais material.
9		Costumam ser um pouco paradas no trabalho e movimentadas na conversa, mas acho que deveriam ser o contrario, mas não culpo a professora
10		Costumam ser mais ou menos. Deveriam ser mais dinâmicas, porque se forem chatas, o aluno perde o interesse rapidamente.
11		Costumam ser serias e acho que é assim que devem ser.
12		As aulas nesta disciplina Costumam ser boas, mas acho que deveriam ser melhores, sendo mais motivadas e consequentemente despertando o interesse e a motivação dos alunos.
13		AS aulas costumam ser boas e interessantes, mas deveriam ser mais dinâmicas, com menos exigência de perfeição e mais exploração das capacidades dos alunos.
14		Costumam ser boas e decorrem normalmente. Acho que poderiam ser mais dinâmico e devíamos praticar mais e não ser muito exigente.
15		Costumam ser muito bem aproveitadas
16		Costumam ser rigorosas com muita teoria e pratica. Devíamos praticar mais nos trabalhos para melhor aperfeiçoamento.
17		Costuma ser aulas de conhecimento, divertidas atractivas. Acho que deveriam ser

	aulas mais práticas do que teóricas.
18	Costuma ser muito divertida.

Nº do Questionário	Resposta à questão número 5
1	Sim, mas devíamos fazer mais atividade no âmbito desta disciplina.
2	Sim acho.
3	Acho que a escola tem condições em relação a outras escolas, mas poderia ter mais, tendo em conta que muitos alunos gostariam de prosseguir mais em arte e não havendo tem de recorrer a outras escolas.
4	Pode ser sim pode ser não, porque não sei muito quais poderiam ser as condições exigidas.
4	Sim
6	Mais ou menos, porque quando precisamos de alguma coisa nem sempre a escola consegue nos oferecer,
7	Pelo que aprendi a escola tem condições sim para esta disciplina.
8	Acho que embora a escola parece ter dificuldades, ela oferece excelentes condições, principalmente na teoria.
9	Penso que si, mas poderia ajudar com algumas materiais, pois nem sempre todos tem possibilidade de comprar.
10	Mais ou menos, já que os materiais são antigos, eles precisam de uma reforma. E acho que os alunos que não tem condições de terem materiais poderiam emprestar na escola e depois devolver, é so uma questão de organização.
11	Sim
12	Sim
13	Não. A escola oferece as condições que tem dentro das suas possibilidades, mas acho que deveriam refletir e ver se consegue melhorar as condições exigidas.
14	Sim, porque contem todos os materiais precisos e atividades para o desenvolvimento dos alunos.
15	Sim
16	Apesar de ter muitos materiais para o bom funcionamento desta disciplina, acho que a escola deveria ter mais condições para melhorar a aprendizagem dos alunos e melhorar as aulas.
17	Não.
18	Acho que sim a escola tem condições sim para esta disciplina.

Nº do Questionário	Resposta à questão número 6
1	Não, porque todos os trabalhos solicitados nesta disciplina são interessantes.
2	Sim, porque achava o trabalho difícil e não sentia que ele era de muita importância.
3	Não.
4	Nunca, pois todos os trabalhos solicitados parecem-me interessantes, apesar de uns serem bastantes exigentes em relação a outros como é normal.
4	Sim o motivo é que as vezes são muitas coisas e um pouco difícil.
6	Não, mas as vezes pressionado, pois os trabalhos exigem muito de nós e as vezes não conseguimos cumprir na totalidade, mas isso não torna a disciplina menos interessante.
7	Sim , eu não estava a conseguir fazer um trabalho e estava a achar que o trabalho estava a ficar feio.
8	Não.
9	Sim por não ter material suficiente.
10	Nunca.
11	Sim senti-me desmotivada ao fazer o trabalho de carnaval, onde fiquei muito prejudicada, porque a minha religião não permite.
12	Desmotivação não, mas pressão si. Senti pressionada por causa do tempo estabelecido, pois não era suficiente para realizar os trabalhos de qualidade.
13	Não.
14	Sim muitas vezes, porque não gosto muito da parte de geometria e quando estávamos a dar essa matéria principalmente na parte das perspectivas, eu tinha sempre muitas dificuldades.
15	Não.
16	Sim, o motivo foi o tema do trabalho, as dificuldades que encontrei para realizar e a necessidade de uma explicação melhor por parte da professora.
17	Nunca.
18	Não sempre gostei muito das artes são muito criativas. Gosto de criar minhas próprias

	coisas. E algo que tenho prazer em fazer.
--	---

Nº Questionário	do	Resposta à questão número 7
1		Sim, sempre me apoiaram e estão sempre do meu lado e valorizam os meus trabalhos.
2		Sim, apoiando-me e incentivando.
3		Sim, valorizam de forma responsável.
4		Sim, apoiando-me e incentivando-me a continuar.
4		Sim, bastante, minha mãe sempre faz questão de ir as exposições, sem exceção de nenhuma desde o ensino básico, já o meu pai adora ir , mas nem sempre pode devido ao trabalho.
6		Sim
7		Sim, sempre que levava um trabalho eles diziam para continuar a esforçar.
8		As vezes.
9		Sim, ficam a dizer que esta muito bem feito.
10		Sim ela me apoia e também me motiva.
11		Sim, porque ajuda-nos e apoia-nos.
12		Não.
13		Um pouco, minha mãe muitas vezes me dá sugestões como melhorar, faz críticas e elogios e isso muitas vezes é importante para mim.
14		Sim, com muitos elogios oferecendo-me materiais necessários para os fazer.
15		Sim, porque sempre falam bem dos meus trabalhos.
16		Sim, a minha mãe sempre acompanha e ajuda-me nos meus trabalhos.
17		Sim, elogiam-me muito e estão sempre dispostos a contribuírem para alguma ajuda em termos de material.
18		Sim, sempre me apoiam e estão sempre do meu lado e valorizam os meus trabalhos.

Nº Questionário	do	Resposta à questão número 8
1		Muitas vezes o trabalho não decorre como queríamos, ficamos desanimados e muitas pensam em desistir. Mas devemos tentar melhorar cada vez mais e valorizar as nossas habilidades.
2		Os problemas, é a concentração que não consigo concentrar com barulho.
3		Por vezes o trabalho não fica do agrado da professora e acabo por me desmotivar e por vezes são complicados.
4		Não digo problemas, porque muitas vezes são só falta de empenho por parte dos alunos, pois as vezes reclamam de falta de tempo, mas isso só acontece quando deixamos tudo para a ultima hora o que não pode fazer principalmente em E.A., em que o rigor e a estética são bastante importantes.
4		As medidas corretas e a qualidade do trabalho.
6		Na maior parte das vezes, o tempo que não ajuda muito.
7		Os problemas são as vezes na pintura, porque quando eu faço um trabalho fico nervoso e a pintura fica errada para mim.
8		Nenhum.
9		O tempo e a nota.
10		Os problemas é que sou muito impaciente, desisto rápido, não acredito em minhas capacidades, prefiro a opinião dos outros e nos trabalhos com régua fica pior.
11		O tempo e a independência. O aluno sozinho não vai conseguir fazer um trabalho de qualidade sem orientação. É bom que a professora nos deixa fazer um trabalho sozinho, mas precisamos de orientação.
12		Não tenho problemas.
13		Dificuldades com a régua.
14		Nenhum.
15		Muito, principalmente na geometria, pois não tenho muito rigor nas medidas, mas eu tenho de fazer todos os meus trabalhos.
16		Nenhum, porque é uma disciplina que não encontramos muita dificuldade e são trabalhos que exigem criatividade e originalidade de cada um.
17		Muitas vezes o trabalho não decorre como queríamos, ficamos desanimados.
18		Não tenho nenhuma dificuldade.

Nº Questionário	do	Resposta à questão número 9
1		Sim, porque nos ajuda a melhorar as nossas capacidades, criatividade e nos ajuda a desenvolver o lado crítico também.

2	Sim, considero esta disciplina uma disciplina que faz envolver a mente.
3	Sim, porque desperta o interesse do aluno, a sua criatividade para novas coisas.
4	Claro, ela é a disciplina que mais exige criatividade e espírito crítico em relação a todas as outras.
4	Sim.
6	Sim.
7	Sim, porque os alunos aprendem muito e eles criam uma capacidade de desenvolver os seus trabalhos.
8	Sim.
9	Sim, porque nos ajuda na nossa capacidade de desenvolver mais os nossos trabalhos.
10	Sim, considero. Pois nesta disciplina aprendemos a fazer trabalhos em conjunto e isso melhora as nossas competências.
11	Sim, esta disciplina ajuda muito, pelo menos me ajuda.
12	Sim, porque é ali que ele vai descobrir as suas potencialidades e o tamanho da sua criatividade.
13	Sim, porque se aprende mais sobre as artes plásticas.
14	Sim, considero esta disciplina um meio excelente para tornar um aluno em um ser criativo e crítico.
15	Sim.
16	Sim. Claro, pois com esta disciplina, vamos começar a ser criativos e desenvolver mais o nosso eu, ou seja, conhecer o nosso lado artístico.
17	Sim.
18	Sim.

Nº do Questionário	Resposta à questão número 10
1	Senti uma imensa alegria, foi uma experiencia muito boa e fiquei muito contente por terem valorizado assim os nossos trabalhos.
2	Eu senti que estava preparada para fazer este trabalho, fiquei feliz por participar.
3	Senti-me muito feliz, ao ver o sorriso das crianças e por ter a oportunidade de ter o meu trabalho reconhecido e saber que vai ajudar as crianças.
4	Fiquei radiante, pois desde o ensino primário eu adoro a arte e penso um dia ser professora de E.A. e seguir o exemplo da minha professora, pois este ano letivo, foi o ano em que mais gostei da arte e o exemplo da minha professora é uma boa influência artística
4	Adorei muito ter participado.
6	Senti confiante quando eu estava a fazer, senti que estava indo bem, mas só que não terminei de fazer por causa de alguns problemas pessoais.
7	Fiquei muito feliz em participar.
8	Fiquei feliz, porque seria uma nova experiência, pois o tempo não ajudou.
9	Eu senti contente, porque o meu trabalho ia ser reconhecido pelo público e que o meu trabalho ia ser valorizado.
10	Eu senti feliz por ter exposto o meu trabalho e também o meu talento para o publico, através da professora de E.A.
11	Senti-me feliz por dar algum contributo para o jardim.
12	Fiquei muito feliz de poder participar.
13	Senti-me honrada por fazer parte desse projeto, honrada porque a professora deu-me a oportunidade de expor uma obra minha.
14	Importante! O melhor! Senti um artista. Foi muito importante para mim ter esta experiência, não só pela valorização do meu trabalho, mas também pelo esforço que fiz por ele.
15	Senti-me muito feliz por ter sido chamado para pintar o quadro.
16	Em primeiro ligar fiquei nervosa, mas ao mesmo tempo entusiasmada, pois era uma oportunidade única que tinha que aproveitar, pois essas oportunidades aparecem uma vez na vida.
17	Senti feliz e orgulhosa, embora o meu trabalho ficou com um pouco de rasuras, mas foi bom para incentivar as crianças a gostarem da arte.
18	Senti uma imensa alegria, foi uma experiência muito boa e fiquei muito contente por terem valorizado o meu trabalho.

Nº do Questionário	Resposta à questão número 11
1	Seria um ótimo projeto que devia repetir mais vezes, porque ajuda-nos a desafiar a nós mesmos e por vezes o resultado, é incrível e nem acreditamos que fomos nós que fizemos.

2	Eu avalio muito importante, porque é um projeto com responsabilidade.
3	Acho que é de extrema importância, porque assim colocamos os nossos conhecimentos a prova e ajudamos os outros.
4	É uma boa experiência e espero ter muitas mais parecidas a esta e me ajudou a adquirir mais conhecimento.
4	Avalio como um projeto muito importante.
6	Foi uma experiência nova e também fez com que as crianças pudessem aprender mais sobre os animais.
7	Acho que o projeto foi uma boa iniciativa e foi bom para os alunos.
8	Nos ajuda no nosso raciocínio e é importante para o aluno.
9	Este projeto é muito importante, pois nos faz reconhecer.
10	Penso que foi importante implementar este projeto para os alunos participarem e descobrir se levam jeito ou não. Ajuda-os a serem criativos.
11	Super importante. É uma boa forma de promover o interesse nesta disciplina para o aluno. Com estes projetos será possível um maior reconhecimento desta disciplina
12	Acho que é muito importante.
13	Na minha opinião como aluna, esse projeto foi muito bom para mim e imagino que para os meus colegas também, porque para além de nos ajudar no desenvolvimento da nossa capacidade de concentração, aprendemos ainda a importância da arte.
14	Acho que o projeto foi muito bom para os alunos
15	Acho que o projeto foi uma boa iniciativa para os alunos que os ajudaram muito.
16	Muito importante para os alunos.
17	Acho que o projeto foi de extrema importância para os alunos.
18	Um projeto que contribuiu muito para ajudar os alunos a desenvolverem mais na arte.

Nº do Questionário	Resposta à questão número 12
1	É um importante muito importante, porque ajuda-nos a melhorar nossas capacidades, habilidades e pô-las em pratica.
2	A minha família avalia este projeto com muito amor e sinceridade.
3	Acho que avaliam de extrema importância, porque verificaram que sou capaz de fazer uma pintura sobre tela e com ela beneficiam alguém.
4	Meus pais adoraram a exposição e disseram que a exposição estava muito bem organizada.
4	Não sei, mas acho que avaliam positivamente.
6	Estavam sempre a perguntar-me sobre como estava a correr e se estava gostar.
7	Acham uma boa iniciativa para os alunos.
8	A minha família fica muito orgulhosa do meu trabalho, porque é algo importante para mim.
9	Eles me ajudam e colaboraram muito com este trabalho.
10	Acho que eles nem importam muito, porque não vem a importância deste projeto para mim.
11	Acho que foi a experiência de poder fazer uma tela e parecer um verdadeiro artista.
12	Eles avaliam como sendo muito importante para mim.
13	A minha mãe acha que foi um projeto muito bom tanto para nós os alunos como para eles, por estar a nos ver tão entusiasmado e concentrados neste projeto.
14	Avaliaram muito positivo e muito bom para os alunos.
15	Eles acham que é um projeto que ajudou muito os alunos na arte.
16	Eu acho que eles avaliam de forma que no futuro eu venha a ser uma grande artista com os meus talentos.
17	Eles consideraram que é um projeto muito bom para mim.
18	Acho que avaliaram o projeto como sendo muito importante para todos os alunos.

ANEXO X- Categorias e subcategorias de codificação dos questionários aplicados aos alunos

TEMA 1: Caracterização da disciplina de educação artística, bem como a sua importância para os alunos e as condições que a escola oferece para o funcionamento da mesma.

OBJETIVOS:

- . Compreender que visões possuem os alunos sobre a disciplina de educação artística, bem como a importância que atribuem aos trabalhos desenvolvidos nesta disciplina.
- . Entender quais são as preferências dos alunos.
- . Perceber se a escola oferece condições exigidas para o funcionamento desta disciplina.

Dimensões	Subdimensões	Categorias
1. A caracterização e a importância da disciplina de E.A para os alunos e as condições que a escola oferece para o funcionamento da mesma.	1.1 Caracterização da disciplina de E.A 1.2 As preferências dos alunos 1.3 A importância dos trabalhos realizados nesta disciplina 1.4 Caracterização das aulas de E.A 1.5 As condições que a escola oferece para o funcionamento da disciplina	<ul style="list-style-type: none"> • Uma disciplina muito importante e interessante (6). • Contribui para o desenvolvimento das capacidades artísticas (4). • Expressar os sentimentos (4). • permite descobrir dons e talentos (2). • Não se pode escolher outra disciplina no lugar das artes, porque ela é importante (7) • A arte é tão importante quanto as outras disciplinas (1) • São trabalhos práticos, onde os alunos aprendem coisas novas e diferentes (8). • São trabalhos que permitem o desenvolvimento artístico do aluno (10). • As aulas são boas e dinâmicas (11) • São aulas onde os alunos deveriam ter mais tempo para praticar e desenvolver (6). • A escola deveria oferecer mais condições para melhorar a aprendizagem dos alunos (9).

TEMA 2: A motivação do aluno para com esta disciplina, bem como a valorização dos trabalhos pela família e os problemas que costuma enfrentar ao realizar os seus trabalhos

OBJETIVOS:

- . Saber se o aluno já sentiu desmotivado nesta disciplina e qual foi o motivo
- . Compreender que visões possuem os alunos sobre a sua família quanto a valorização dos

seus trabalhos.
 .Perceber quais são os problemas que os alunos costumam enfrentar nesta disciplina.
 . Compreender até que ponto esta disciplina pode ser considerada um meio para transformar o aluno em um ser criativo e crítico

Categorias	Subcategorias	Indicadores
1. A motivação, a valorização pela família, e os problemas que os alunos enfrentam ao realizar os trabalhos nesta disciplina. 2. A capacidade da disciplina de educação artística em transformar o aluno em um ser criativo e crítico.	1.1 Motivação do aluno ao realizar os trabalhos nesta disciplina 1.2 A valorização dos trabalhos pela família 1.3 Os problemas enfrentados nesta disciplina 2.1 A disciplina considerada um meio para transformar o aluno em um ser criativo e crítico	<ul style="list-style-type: none"> • É motivante quando fazem trabalhos que lhes dão prazer em fazer (11) • É desmotivante quando encontrem dificuldades na realização dos mesmos (7). • A família valoriza os trabalhos elogiando os mesmos (7), • A família apoia, acompanha e ajuda nos trabalhos (7) • Apresentar um trabalho com a qualidade que é exigida pelos professores (6) • Falta de tempo necessário para desenvolver os trabalhos (5) • A disciplina ajuda o aluno a melhorar as suas capacidades criativas e críticas (18)

TEMA 3: Análise e avaliação do projeto feito pelos alunos nesta disciplina

OBJETIVOS:

. Evidenciar a satisfação ou não do aluno ao ter tomado parte no projeto
 . Percepcionar o grau de importância atribuída ao projeto pelos alunos
 . Compreender que visões possuem os alunos sobre a sua família quanto a valorização do projeto que foi desenvolvido pelos seus educandos.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
1. Avaliar a importância do projeto para os alunos e o papel da família neste processo.	1.1 Satisfação ou não do aluno ao ter tomado parte no projeto 1.2 A importância da implementação do projeto da qual o aluno tomou parte 1.3 Avaliação do projeto pela família	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfação sentida ao dinamizar o projeto (18): (expressões utilizadas como: feliz; muito feliz; radiante; confiante; honrada; Super importante; entusiasmada e orgulhosa...) • Um projeto muito importante para os alunos (11)

		<ul style="list-style-type: none"> • Boa iniciativa que deveria repetir mais vezes (5) • Uma boa forma de promover o interesse nesta disciplina (2) • Uma avaliação positiva feita pela família (18): (expressões utilizadas como: extrema importância (5); muito bem (3); muito positivo (5); uma boa iniciativa (2); orgulhosa (2) ...)
--	--	--